

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social

UNIVERSIDADE DE LISBOA



MAIS DO MESMO

**Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História
como ferramentas de perpetuação do sistema social**

Sandro Marcos Lopes Braga Lima

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2019

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social

UNIVERSIDADE DE LISBOA



MAIS DO MESMO

**Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História
como ferramentas de perpetuação do sistema social**

Sandro Marcos Lopes Braga Lima

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2019

DEDICATÓRIA

Todo esforço e percurso tiveram a companhia de pessoas fundamentais para que o sucesso sonhado pudesse se tornar realidade. Neste sentido, dedico esta produção, primeiramente, à minha linda esposa Sara Costa Diz Rós por, mesmo sem conhecer e compreender na totalidade os objetivos finais, ter aceitado cruzar o oceano e iniciar junto a mim uma caminhada de dois anos, para realização de um sonho que agora se faz realidade.

Agradeço aos meus filhos Pietro Braga e Enzo Braga por serem a minha inspiração e motivação para cada dia e, sobretudo, por serem os responsáveis por tantas alegrias e sorrisos, mesmo quando a vida não se apresentou tão encantadora e amigável.

Ao meu pai Marcos Antonio Braga Lima pelos ensinamentos e exemplos na construção dos valores éticos e morais ao longo de toda minha história; e à minha irmã Alessandra Maria Lopes Braga Lima de Sant`Anna. Modelo de pessoa e profissional qual sempre almejei ser.

AGRADECIMENTO

Este material não poderia ser construído sem a colaboração, participação atenta, cuidado e carinho constante e inegociável do Professor Doutor Miguel Monteiro e da Professora Mestre Adélia Prata, a qual sou imensamente grato pela dedicação, compromisso e seriedade durante todo o curso.

Agradecimentos especiais à Augustiniana Oliveira, Marilza Amaral, Vera Lúcia e Marcelo Rós pelas orações, dedicação, apoio e abrigo, respetivamente.

Agradeço a todos os amigos que, mesmo na distância acompanharam e torceram pela realização e consolidação deste projeto desde o início. Por ser impossível listá-los em sua totalidade, agradeço em especial a Leonardo Rabello, Flávia Mostáphia, Roney Duarte, Paula Duarte, Maria Clara Fonseca, Camila Mafra, Isabel Souza, Marcel Brandão, Bruna Segui, Rose Ane Fonseca, Marcelo Canella, Dyonisio Barros (i.m.), Eric Sampaio, Pierpaolo Zotti, Wellington Clemente, Fernando Ruffato, Wilder Pappette, Danielle Bartolo, Thiago Caldas, Bianca Araújo, Sidnei Junior, Amanda Santos, Glauco Junior, Victor Souza, Rhuan Serafin, Paula Silva, Pedro Marino e Nuno Maia como representantes de toda energia positiva que recebi durante todo esse período.

Não poderia deixar de agradecer aos que tornaram este projeto, academicamente, possível.

À Professora Kassula Corrêa, ao Professor Telmo Almeida e à Professora Rita Mendonça pela parceria, confiança e amizade. Ao Professor Doutor Rodrigo Rainha, Professor Doutor William Martins, Professor Doutor Alfredo Cruz, Professor Doutor Gilson Ramos, Professora Doutora Valéria Tostes, pela minha formação universitária, inspiração e orientação profissional.

Agradecimentos in memoriam

Reservo um profundo agradecimento à minha mãe Angela Maria, professora atuante e vanguardista da educação nas décadas de 70,80 e 90 no Rio de Janeiro, um exemplo de luta e amor pelo magistério, responsável por alfabetizar-me, educar-me, inspirar-me e ensinar-me até os últimos segundos de sua linda e marcante trajetória de vida.

Em tempo, agradeço ao meu avô, Ten. Cel. Armando Lopes, um soldado da paz e da alegria, que me mostrou sorrisos quando a vida teimava em nos fazer chorar e à minha avó Thereza Braga pela total dedicação e abnegação, muitas vezes, da própria vida e bem-estar em benefício da família e dos netos.

ABREVIATURAS:

EBAAL – Escola Básica António Augusto Louro

p. – página

pp. – páginas

Fig. – Figura

Me. – Mestre

Dr. – Doutor

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Prof^o. – Professor

Prof^a. – Professora

Dr. – Doutor

Me. – Mestre

RESUMO

O ensino da História, por essência, atende a ideia primária de oferecer ao estudante dos ciclos básicos e secundários, ferramentas necessárias para a construção de um pensamento crítico, participativo e interventor no ambiente social. Essa definição de propósito, acredita-se, ainda habita na formação de novos professores e nos ambientes escolares, mesmo que em esferas imaginárias e utópicas do exercício docente. Entende-se que no campo prático da docência, o ensino da História, limitado muitas vezes por forças burocráticas ou ainda pelas dificuldades inerentes da profissão, uma vez que a figura do professor assume a todo momento o perfil de operário de educação, deixa muitas vezes de lado o papel intelectual de formador, investigador e facilitador de caminhos, tendendo a orbitar em espaços metodológicos onde a reprodução, sem maiores aprofundamentos e reflexões acerca do próprio conteúdo proposto, ganhem maior preferência, ainda que de maneira inconsciente.

Neste mesmo sentido, observa-se a falta de interesse de grande parte do corpo discente, ora por falta de empatia com os agentes históricos ou o próprio contexto historiográfico apresentado, ora pela pouca identificação prática com as linhas pedagógicas oferecidas, ou ainda, pela intensa estrutura desigual presente em todo o processo de ensino e escolarização.

Assim sendo, entende-se que quando as abordagens metodológicas permanecem no campo prático da reprodução sem notar de maneira efetiva as múltiplas possibilidades e caminhos pedagógicos, bem como a diversidade étnica e cultural do corpo discente dentro de sala de aula, o ensino da História acaba por não cumprir a sua missão e mantém os estudos em linhas de superficialidade. Linhas que durante grande parte do tempo representavam as pesquisas e discursos que tradicionalmente foram desenvolvidos para um determinado grupo privilegiado e que, por razões óbvias, diziam respeito e

aplicavam-se a interesses de um espaço temporal que ora não mais dialoga e nem representa o mundo, a sociedade e, menos ainda, o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, estudar História e ensinar História dialoga muito mais com o presente do que com o passado, sendo, portanto, o historiador, o transformador desta visão ao assumir o papel do agente interventor da educação desvinculando-se suficientemente ao discurso do passado. Pelo contrário, se vale do mesmo como ferramenta ampliadora e sofisticada para discutir o próprio cotidiano. Desta forma, acredita-se que quando o professor de História perde a oportunidade de assumir a forma de lupa, ampliando as possibilidades críticas e complexas das fontes e vertentes historiográficas, ele descarta, por assim dizer, a oportunidade de transformar a educação e o ensino de maneira geral.

Em outras palavras, acredita-se que o historiador possui a capacidade de refletir a partir de discursos construídos no passado, bem como os discursos perpetuados e reproduzidos, mesmo que de maneira inconsciente e involuntária por parte dos docentes da contemporaneidade, discursos que podem e devem ser desconstruídos para que a própria História se abra para novas identificações e percepções de pertencimento a outros grupos culturais, étnicos ou sociais que tradicionalmente não encontraram significado ou não tiveram representatividade nas suas vozes do passado, o que, por si só, já indicam desigualdades e escassez de um simbolismo significativo no corpo social contemporâneo.

Desta maneira, conforme identificação inicial, observa-se que a partir do momento em que o professor passou a ser percebido por um olhar que socialmente simboliza um sacerdócio voluntário e transcendente ao universo profissional, na prática a função se consolida na imagem de um operário da educação e não mais como um agente produtor de intelectualidade, conduzindo a profissão a uma espécie de achatamento contínuo e violento de seu prestígio. Com efeito, diante de uma sociedade cujo modelo lida com o capital, a produção e resposta imediata ao que tange os resultados, sem respeitar necessariamente

o tempo de maturação de cada processo, sobretudo os de desenvolvimento pedagógicos e cognitivos, instigam grande parte dos docentes a busca de um caminho mais simples, reprodutor de conteúdo, de pouca reflexão, mas que tradicionalmente alude um sucesso, ainda que ilusório do ponto de vista prático contemporâneo, educacional de tempos passados.

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho. (...) Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social se apresenta não como uma proposta de solução de modificação de modelo ou sistema de ensino. De facto, entende-se que há a necessidade de observar, discutir, criar e refletir novos caminhos e outras possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, processo este que perpassa pela própria postura e

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social

compromisso docente que, cada vez mais, precisa assumir o papel de interventor tornando o ensino algo mais palpável e efetivo, caso contrário, acredita-se, dificilmente a escola fará algum sentido novamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, História, Sistema educacional, Escola

ABSTRACT

The teaching of history, by essence, meets the primary idea of offering the student of basic and secondary cycles, necessary tools for the construction of a critical thinking, participatory and intervening in the social environment. This definition of purpose, it is believed, still inhabits the formation of new teachers and school environments, even if in imaginary and utopian spheres of the teaching exercise. It is understood that in the practical field of teaching, the teaching of History, often limited by bureaucratic forces or even by the inherent difficulties of the profession, since the figure of the teacher assumes at all times the profile of an education worker, often leaves aside the intellectual role of trainer, researcher and facilitator of paths, tending to orbit in methodological spaces where the reproduction, without further deepening and reflection on the proposed content itself, gain greater preference, even if unconsciously.

In this same sense, it is observed the lack of interest of much of the student body, sometimes for lack of empathy with the historical agents or the historiographical context itself presented, sometimes for little practical identification with the pedagogical lines offered, or even for the intense unequal structure present throughout the process of teaching and schooling.

Thus, it is understood that when the methodological approaches remain in the practical field of reproduction without effectively noting the multiple possibilities and pedagogical paths, as well as the ethnic and cultural diversity of the student body within the classroom, the teaching of history ends up not fulfilling its mission and keeps the studies in lines of superficiality. Lines that for most of the time represented the researches and discourses that were traditionally developed for a certain privileged group and that, for obvious reasons, concerned and applied themselves to the interests of a temporal space that now no longer dialogues and does not represent the world, the society and, even less, the school environment.

In this perspective, studying History and teaching History dialogues much more with the present than with the past, being, therefore, the historian, the transformer of this vision by assuming the role of the intervening agent of education, detaching himself sufficiently from the discourse of the past. On the contrary, he uses it as an amplifying and sophisticated tool to discuss his own daily life. Thus, it is believed that when the history teacher misses the opportunity to assume the form of a magnifying glass, expanding the critical and complex possibilities of the sources and historiographical strands, he discards, so to speak, the opportunity to transform education and teaching in general.

In other words, it is believed that the historian has the ability to reflect from discourses built in the past, as well as the perpetuated and reproduced discourses, even if in an unconscious and involuntary way on the part of contemporary teachers, discourses that can and should be deconstructed so that History itself opens up to new identifications and perceptions of belonging to other cultural, ethnic or social groups that have not traditionally found meaning or had no representation in their voices of the past, which, by itself, already indicate inequalities and scarcity of a significant symbolism in the contemporary social body.

Thus, according to initial identification, it is observed that from the moment the teacher began to be perceived by a look that socially symbolizes a voluntary priesthood and transcendent to the professional universe, in practice the function is consolidated in the image of an education worker and no longer as a producing agent of intellectuality, leading the profession to a kind of continuous and violent flattening of its prestige. In fact, before a society whose model deals with the capital, production and immediate response to the results, without necessarily respecting the maturation time of each process, especially those of pedagogical and cognitive development, encourage most teachers to seek a simpler path, reproductive of content, of little reflection, but that traditionally alludes to a success, even if illusory from the practical, contemporary point of view, educational of past times.

"No one denies the value of education and that a good teacher is indispensable. But even if they want good teachers for their children, few parents want their children to be teachers. This shows us the recognition that the work of educating is hard, difficult and necessary, but that we allow these professionals to continue to be undervalued. Despite being poorly paid, with low social prestige, and blamed for the failure of education, much of them resist and remain passionate about their work. (...) Teachers are invited not to neglect their mission to educate, not to become discouraged in the face of challenges, not to stop educating people to be "eagles" and not just "chickens". For if education alone does not transform society, without it, neither does society change.

(Paulo Freire)

MORE OF THE SAME: A critical look at the role of education and the teaching of history as tools for perpetuating the social system is not presented as a proposed solution for modifying the model or education system. In fact, it is understood that there is a need to observe, discuss, create and reflect new paths and other possibilities in the teaching-learning process, a process that permeates the very position and commitment of teachers who increasingly need to assume the role of intervenor making teaching something more tangible and effective, otherwise, it is believed, hardly ever the school will make any sense again.

KEY WORDS: Teaching, History, Educational System, School.

Índice

Introdução	1
I Parte:.....	6
A opção temática e o exercício docente.....	6
1. O papel atual do ensino da História nas escolas.	11
2. A tendência reprodutora da educação e no ensino da História	17
3. O desafio do professor no cenário atual.	22
4. O papel da História como disciplina promotora da cidadania.	25
II Parte.....	31
1. Da Escola Básica Dr. António Augusto Louro.....	32
2. Das bases teóricas	36
2.1. Dos teóricos.....	36
2.2. Das dificuldades da aplicabilidade teórica na atualidade docente.....	39
3. O Estágio e suas complexidades.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	129
ATIVIDADES - 1.....	129
ATIVIDADE - 2.....	130
PLANIFICAÇÕES – 1	131
PLANIFICAÇÕES – 2	132
PLANIFICAÇÕES – 3	134
PLANIFICAÇÕES – 4	136
PLANIFICAÇÕES – 5	138
PLANIFICAÇÕES – 6	140
PLANIFICAÇÕES – 7	142
PLANIFICAÇÕES – 8	144

Introdução

Ao longo desses três períodos, deixamos para trás uma postura passiva, de puros espectadores do trabalho do educador cooperante, para adotar uma postura prática e de interveniência dentro da classe. Foi, justamente neste estágio que podemos constatar o papel do docente como um agente que vai para além de um veículo de transferência ou canal condutor de conhecimento: trata-se também, via de regra, de um gestor de emoções e afetos, um orientador, um motivador, um mediador na aquisição de valores e competências para alunos.

A oratória e a aula palestrada muitas vezes perdem espaço, ou pelo menos coexistem em papel coadjuvante em sala, pelas actividades teórico-práticas, dialogando com a proximidade e relação direta entre professor e aluno trazendo reflexões e identificações da realidade sociocultural qual ambos estão inseridos. Em outras palavras, entendemos que ao professor moderno não cabe mais o aspeto de uma aula em que sua funcionalidade se limita em um grupo de discentes silenciosos e supostamente atentos, como uma plateia de teatro que aguarda toda as informações apresentadas por um artista que conta uma História que, não necessariamente, remete alguma relação com o espectador.

Para tanto, foram realizadas, no terceiro período do curso de Mestrado em Ensino, duas aulas com turmas nono ano, exercendo a função de professor-estagiário e conduzindo as aulas desde sua elaboração, planeamento e execução prática; além destas, nosso estágio está acrescido das outras seis aulas, com turmas de sétimo ano, especificamente no segundo período, também na figura de professor-estagiário desenvolvendo a mesma actividade, e mais cinco aulas acompanhadas na figura de observadores, desenvolvidas no primeiro período, sendo todas estas realizadas na Escola Básica António Augusto Louro, no Seixal, sob o comando e supervisão da docente cooperante Me. Adélia Prata.

Desta forma, com o fim da fase curricular do curso de mestrado em Ensino de História, coube-nos, portanto, compor e apresentar, neste material, as realidades que nos deparamos no decorrer dos três semestres de desenvolvimento teórico e prático, bem com as dificuldades do ensino e da educação como um todo, tratando as especificidades da disciplina de História e correlacionar com as experiências letivas que fomos inseridos e observados, na posição de docente estagiário na referida cadeira.

Neste material, ao que compete a cadeira de Iniciação à Prática Profissional III, aplicamos ao processo de formação todos os conceitos de maturação e aquisições cognitivas desenvolvidas na escola de estágio, que ora se conclui na elaboração e produção do presente documento.

A experiência desencadeada a partir das práticas desenvolvidas no campo de estágio propiciou o contacto com a realidade de turmas diversas no tocante comportamental, funcional e pluricultural acerca dos conteúdos propostos, bem como dos seus elementos constituintes e do modo como é observada e percebida a necessidade e aplicabilidade da aprendizagem dos conhecimentos da História, respetivamente. Impactou-nos, por assim dizer, as variáveis que conduzem o dia-a-dia docente e as vivências que observamos ao longo da prática de estágio supervisionado, contexto que nos proporcionou aplicar e analisar as funções teóricas e práticas, pedagógica, de liderança, de formação e de facilitação da aquisição e interiorização dos conhecimentos.

Desta forma, este material ora apresentado, refere-se ao Relatório da cadeira de IPP3, sendo, portanto, o produto final do curso de Mestrado em Ensino de História, identificado e reconhecido como período de crescimento, amadurecimento e enriquecimento profissional e académico, haja vista o objetivo formador de docentes para o Ciclo Básico e Ensino Secundário.

Tendo por princípio a facilitação da compreensão e da comunicação na exposição das experiências, conclusões e ideias desenvolvidas e descritas neste relatório, decidimos dividir as nossas reflexões sobre a teoria e a prática docente em duas partes distintas – embora complementares.

Na primeira parte a função reflexiva ganha destaque no sentido em que nossas reflexões estarão estruturadas em abordar o papel atual do ensino da História nas escolas, a tendência reprodutora da educação e no ensino da História, o desafio do professor no cenário atual e uma análise crítica frente ao papel da História como disciplina promotora da cidadania, estando todas elas interligadas dentro de uma perspectiva que indica sentido para a opção temática e o exercício docente.

Na sequência, a segunda parte compreende reflexões e observações relevantes a respeito do enquadramento teórico, momento em que são abordadas referências científicas de autores tradicionais que propuseram lógicas equidistantes, porém pragmáticas ao ponto de serem base de estudos aprofundados acerca de todo e qualquer pensamento pedagógico. Olhando basicamente para Vygotsky e Piaget, autores que nos serviram de fundamentos norteadores durante a elaboração dos planejamentos desenvolvidos e aplicados em nossas aulas no período de estágio, buscou-se dialogar e observá-las no campo prático, trazendo para nós mesmos uma lógica de aplicabilidade no âmbito atual.

Em seguida e dentro do mesmo contexto, buscou-se abranger a experiências desenvolvidas no estágio e suas complexidades. Momento em que nos valem da ilustração descritiva como ferramenta para a exposição de nossa vivência na Escola Básica Antônio Augusto Louro, no Seixal. Nesta mesma parte abordaremos também o espaço físico e as instalações em que fomos inseridos para o desenvolvimento da prática letiva supervisionada, bem como

apresentaremos especificidades das turmas com que tivemos a oportunidade de trabalhar e observar. A rigor, para além das abordagens fundamentadas nos materiais didático-pedagógicos, procuraremos clarificar as diretrizes teóricas iniciais dos nossos planejamentos e as opções e modificações que tivemos que adotar durante o processo de ensino-aprendizagem para, não apenas fazer com que o conteúdo pudesse chegar ao ponto almejado, mas também, que a relação “professor-aluno-professor”¹ se desvendasse como um elemento facilitador do ensino.

A rigor, utilizaremos dos temas aplicados aos 7º anos aos 9º anos, como base de nossas observações, desenvolvendo assim nossas intenções de promover metodologicamente aos discentes atitudes que impulsionassem ou incentivassem o florescimento no campo da curiosidade intelectual, assim, como consequência, o despertar do aprofundamento conteudista, a problematização e a pesquisa a partir das estruturas apresentadas objetivando a ampliação da percepção acerca dos estudos históricos, bem como no desenvolvimento de um olhar reflexivo e crítico sobre os documentos oficiais, fontes historiográficas diversas, tornando possível, então, uma avaliação que, ainda desenvolvida de forma superficial, não deixasse de ser criteriosa sobre o ponto de vista pedagógico.

Por fim, o material será composto por uma parte dedicada aos anexos que foram utilizados para apresentar a nossa proposta didática e abordagem metodológica durante as aulas, material que servira de ilustração e materialização dos processos pedagógicos desenvolvidos com as turmas de 9º ano na Escola Básica António Augusto Louro, no Seixal.

¹ A aplicação deste termo identifica-se com a necessidade de observar que as relações estabelecidas entre docentes e discentes devem, fundamentalmente, funcionar como um mecanismo cíclico, em que o professor entrega as possibilidades munido e, ao mesmo tempo, gerando expectativa ao aluno, movimento que deve encontrar em seu retorno o próprio docente aberto para as expectativas e sinalizações do discente.

Limitaremos o atual relatório com as considerações finais, momento em que, muito mais do que um estudo conclusivo, pretendemos alcançar com alguns resultados que possam acenar na direção de uma sugestão crítica e propostas de novos pensamentos e caminhos acerca da importância das adequações dos programas curriculares, processos metodológicos e reflexões aprofundadas com base em nossas experiências didáticas desenvolvidas e adquiridas no curso de Mestrado em Ensino da História.

I Parte:

A opção temática e o exercício docente

Durante grande parte da nossa vivência prática no período de estágio, somada a experiência no magistério em outras realidades, nomeadamente no sistema de ensino e educação brasileiro, sempre nos chamou muito a atenção

todo o movimento e resultado esperado por grande parte da sociedade e do próprio docente em torno das capacidades interventivas e transformadoras da educação. Ainda na graduação, muito se ouve e discursa sobre a responsabilidade do professor em desenvolver olhares que possam indicar novos caminhos e orientar os educandos no sentido de sua evolução social e cognitiva. De facto, não raro, esse discurso é compreendido e legitimado durante toda nossa licenciatura como se todas as estruturas necessárias para sua aplicação estariam disponíveis, à espera do docente, e que nada mais do que a vontade, a vocação, fundamentos teóricos e a capacidade criativa seriam necessários para o sucesso no ensino.

Assim, seguimos todo o curso com a ideia clara de que, embora dificuldades inesperadas possam aparecer diante da carreira docente, o embasamento técnico e teórico teria sua funcionalidade e aplicabilidade como proposta definitiva na resolução de todo e qualquer problema nos fosse exposto no âmbito escolar.

Convencidos desse discurso, ingressamos nas instituições de ensino e nos deparamos com realidades que rompem de imediato com o imaginário, com a proposta inicial e nos coloca em esferas reflexivas que, invariavelmente, não são, sequer, abordadas no período de nossa licenciatura.

Falta de espaço físico adequado, falta de salas de aula, improvisações constantes, falta de material didático, burocratização do sistema, preconceitos, desigualdades sociais e económicas, despreparo técnico, fragilidade emocional, famílias fragmentadas, distúrbios psicológicos e um universo de outros de entraves e complexidades que direcionam e induzem ao trabalho docente a seguidos, incessantes, repetidos, frequentes, inevitáveis e ineficazes ajustamentos aos planeamentos, fazendo com que as metodologias e os processos didáticos pedagógicos escolhidos originalmente assumam lugares secundários e coadjuvantes em todo o processo educacional.

Neste sentido, a escolha pelo tema deste material acena para esse olhar, um olhar que induz, instiga a repetição e a reprodução do ensino que, muitas vezes, é inviabilizado por inúmeros, incontrolláveis e surpreendentes fatores, mas também pela pouca, ou nenhuma, empatia por parte de todos os envolvidos no campo escolar.

Outro elemento significativo para a abordagem do tema de reprodução de ensino, é o múltiplo perfil étnico, social e económico presente no corpo discente. É facto que essa multiplicidade só tem a somar e a engrandecer o olhar sobre a História, favorecendo o sistema e o progresso de ensino dentro de sala de aula. Entretanto, quando não há espaço nem tempo hábil para o desenvolvimento, elaboração complexa e aplicação prática de um planeamento que se direcione para esse aproveitamento, a tendência reprodutora volta a figurar e, fatalmente, a escola passa a ser uma ferramenta de perpetuação e consolidação das desigualdades.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (FREIRE, 1984, p. 89)²

Quando esta burocracia se mostra presente, institucionalizada e bloqueia movimentos que indiquem qualquer transformação de pensamento e formato de ensino, a História regride à esfera da memorização e se paralisa em um pragmatismo positivista, discriminatório, elitista e excludente. Em outras palavras, entende-se como fundamental trazer à luz do ensino da História olhares que sugiram a inclusão e o sentimento de pertença a grupos que etnicamente, culturalmente, socialmente e economicamente sempre tiveram

² Freire, Paulo, (1984) *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

suas vozes e vivências sufocadas por uma literatura direcionada a um determinado grupo.

Se um grande povo não acreditar que a verdade somente pode ser encontrada nele mesmo [...], se ele não crer que só ele está apto e destinado a erguer-se e a redimir a todos por meio da sua verdade, prontamente se rebaixa à condição de material etnográfico, e não de um grande povo. Um povo realmente grande jamais poderá aceitar uma parte secundária na história da humanidade, nem mesmo entre os primeiros, mas fará questão da primazia. Uma nação que perde essa crença deixa de ser nação.” (DOSTOIEVSKI 1871)³

Com efeito, o tema “MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social” cuida, ou se propõem cuidar das abordagens que retratam a perpetuação e consolidação da ordem vigente social, bem como da lógica de que o ensino, em grande parte, está estruturado para ser pouco interventor e transformador da sociedade como um todo, estando, portanto, idealizado para garantir e manter as organizações tradicionalmente dominantes e, justificar ou legitimar, os movimentos que historicamente se sobrepuseram a grupos identificados historicamente como excluídos do processo educacional.

Por outro lado, para além das abordagens e críticas às estruturas educacionais deficitárias, na ponta deste caminho, este material também surge das dificuldades inerentes ao desenvolvimento docente.

³ Dostoiévski, Fiódor (1871) *Os Demonios*, citado em André Gide, *Dostoiévsky*. Trad. Arnold Bennet. Londres. 1949, p. 166

A qualquer um que ouse se por diante de um grupo de adolescentes, não exatamente motivados para uma aula, deve ter em mente o universo de possibilidades interventoras a seu favor. Perceber as dinâmicas da turma, conhecer o perfil acadêmico e comportamental, bem como os laços afetivos, dos alunos entre si e com o próprio espaço escolar, compreender as necessidades e as realidades sociais dos discentes podem ser uma grande oportunidade de dar a volta em um ambiente estruturado para o desinteresse.

Observa-se, no entanto, que de forma natural grande parte dos docentes, em via de regra graças ao enorme volume de conteúdos e compromissos burocráticos, assim como a grande quantidade de turmas assumidas, buscam um olhar generalista dos discentes na tentativa de atender um perfil que possa representar a maioria, excluindo inevitavelmente, uma significativa parcela de alunos envolvidos no processo, garantindo e consolidando os mecanismos de desigualdade e reforçando, por assim dizer o pouco interesse e a pouca representatividade do indivíduo na própria História.

Neste mesmo sentido, a História, que se faz presente na formação da ideia de pertencimento, dificilmente alcança seu objetivo primário, não positivista, mas reflexivo acerca da contemporaneidade, levando ao alunado a ideia de que a memorização mecanizada, tecnicista e pragmática se sobressai como ferramenta principal na aquisição dos requisitos de percepção histórica. Contudo, há de observar a necessidade de que o docente exerça, cada vez mais, em seu planejamento abordagens que sejam canais de inserção e percepção identitária, ainda que de maneira análoga, metafórica ou anacrônica, mas que faça com que o discente se note como figura e agente da própria história, ainda que o anacronismo possa, e deva, ser desconstruído posteriormente, mas que valha, pelo menos, de material de incentivo e despertar individual.

1. O papel atual do ensino da História nas escolas.

De acordo com os parâmetros estabelecidos pelas instituições governamentais de educação, observa-se que as propostas de ensino da História, de maneira geral, atendem pela lógica de oferecer ao discente a capacidade, principal, de expandir o seu olhar para além do mundo qual, natural e culturalmente, ele está inserido. Neste sentido, diante de um espaço social e escolar que se apresenta cada vez mais multicultural, é fundamental que este aluno consiga, a partir dos processos metodológicos e pedagógicos escolhidos e aplicados pelo docente, perceber, sem preconceito, a sociedade em que ele vive e as múltiplas sociedades que temos no mundo.

Certamente, a partir deste movimento, o docente, como agente transformador e interventor daquele espaço social, promove no aluno a capacidade de transformação da ótica existencial sob a lógica de um entendimento de conceito de tempo que passa do individual para o coletivo, fazendo com que esta percepção de tempo alcance, ou pelo menos desencadeie as possibilidades de construir uma ideia acerca do que é a consciência histórica.

No processo de desenvolvimento desta consciência, Rüsen sistematizou um conceito de “tipologia geral do pensamento histórico” (RÜSEN, 2010, p. 61), expondo que existem quatro tipos de consciência histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética.⁴

No caso das propostas de consciência histórica de Rüsen, a genética se apresenta como conceituação de maior ligação com os parâmetros identificados nos documentos da Direção-Geral da Educação (DGE), devido a sua intrínseca

⁴ Milani, Fernando; de Souza, Uirys, (Agosto de 2013), “A tipologia da consciência histórica em Rüsen” Revista Latino-Americana de História. 2(6) 1069-1078

relação entre passado e presente. Enquanto por um lado a ideia de um presente consequencialista e, ao mesmo tempo, reflexivo, sobre o passado possa favorecer a construção da consciência histórica, bem como da compreensão do passado e dos factos históricos, por outro lado a tendência reprodutora por grande parte da comunidade docente – tema que será abordado durante este material mais à frente – se mostra como um dos principais elementos de entrave neste processo. Neste sentido, embora a meta de desenvolvimento de um olhar que possa indicar uma rutura às metodologias concebidas em outras especificidades temporais a fim de estabelecer uma nova via de acesso ao ensino da História, a inclinação por modelos exemplares e tradicionais distanciam a consolidação desta proposta.

“Tal implica necessariamente a seleção e uso de estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio, sugestões já contempladas no programa da disciplina em vigor. Destacamos a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar

de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem.”⁵

Este movimento resistente, não exatamente ao olhar diante das individualidades e especificidades de cada aluno envolvido no processo de ensino, mas, sobretudo, do ponto de vista da prática letiva mantém-se vivo e efetivamente aplicado em grande parte dos planeamentos docentes. Entende-se esta predileção e direcionamento docente, primeiramente, devido a uma certa dificuldade em transportar os conhecimentos das bases teóricas observadas durante o processo de formação universitária, nomeadamente nas licenciaturas, para a prática em um ambiente escolar que está em constante modificação e modernização, vivo e dialogando com um universo de possibilidades tecnológicas e afetivas que tornam, por via de regra, a abordagem desinteressante e as estratégias, no mínimo ultrapassadas.

É inegável a necessidade e a funcionalidade no campo prático dos fundamentos desenvolvidos por teóricos como Paulo Freire, Piaget, Marc Bloch, Le Goff, Duby e Vygotsky, entre outros, entretanto, acredita-se que de forma cada vez mais intensa e mecanizada as universidades, especificamente os cursos de licenciatura, encontram dificuldades significativas ao que compete a a formação de professores verdadeiramente preparados para um ambiente escolar cada vez mais complexo.

Dentre essas dificuldades, é possível apontar características que, obviamente, vão além das estruturas pedagógicas formadoras do ambiente universitário, mas que retratam e, por vezes, sinalizam comportamentos sociais que se transformam e inviabilizam algumas dinâmicas, como o perfil de uma sociedade em declínio progressivo quanto ao hábito de leitura. Desta maneira,

⁵ DGE: Direção-Geral da Educação, “*Currículo Nacional DL 139/2012*” https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf [02 de Novembro de 2019].

esta mesma sociedade, em efeito reflexo, oferece aos cursos de licenciatura alunos não-leitores que, mesmo diante de um grande esforço e orientação por parte dos magistrados académicos, dificilmente, se transformarão em professores-leitores ou professores-pesquisadores, processo que, inevitavelmente, comprometerá a sua formação e qualificação específica no desenvolvimento docente.

Por outro lado, percebe-se, também, as dificuldades estruturais disponibilizadas pelas instituições governamentais às escolas para o desenvolvimento prático de ensino, cuja característica física, nomeadamente a arquitetura e utilização do espaço, da escola, muitas vezes limita o desenvolvimento e a aplicação da prática de tais teorias. Em outras palavras, ainda que o docente possa ter conseguido absorver e compreender em sua totalidade e complexidade os fundamentos teóricos de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, entre outros, apresentados em sua licenciatura, o movimento para retirar as informações dos livros e transformá-las em algo concreto necessita de um ambiente escolar, físico, afetivo e burocrático, que se disponibilize como espaço facilitador para este processo de ensino.

O que se observa, de maneira crítica, é a necessidade de acenar novos processos e caminhos para o desenvolvimento do ensino da História, compreendendo os fundamentos tradicionais formadores e norteadores dos pensamentos pedagógicos. “Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção (...)” (BLOCH, Marc. p. 79), mas é fundamental perceber o carácter específicos de tempo e espaço na elaboração de cada teoria e, em seguida, analisar se de facto elas ainda se aplicam e de que modo podem ser aplicadas nos espaços escolares atuais.



O que se quer mostrar, então, é a lógica de um “tripé” complexo, condicional e limitador no desenvolvimento de ensino da História quando ele está preso aos contextos tradicionalistas e exemplares, conforme nos sugere Rüsen, uma vez que há um olhar de tempo, naturalmente, específico na produção dessas teorias e que essas teorias, pelas mãos do professor, precisam ser cuidadosamente abordadas nos dias atuais para que não funcionem apenas como fundamentação ou embelezamento estético de um discurso pedagógico. Mais ainda. É imprescindível compreender que não há, por grande parte dos docentes, uma ampla compreensão acerca desses fundamentos e que quando, por acaso, esta compreensão existe, há de se observar a possibilidade prática de sua aplicação no que compete o espaço escolar e a burocracia aplicada ao cotidiano docente.

Compreende-se, portanto, que, de facto, há uma infinita possibilidade de aproveitamento das bases teóricas desenvolvidas em séculos anteriores, no entanto, há muito mais ainda para acrescentar para que essas propostas se perpetuem e possam permanecer no campo da aplicabilidade do ensino e não somente em fundamentações teóricas em produções acadêmicas.

“No ensino da História não se pode deixar de procurar uma correta relação entre a procura da verdade e a iniciação ao próprio pensamento histórico. Uma outra questão é a da adaptação da aprendizagem à metodologia e à estrutura da ciência [...]”⁶

Diante dessas abordagens, analisa-se que, de maneira geral, o ambiente multicultural em que atualmente o ensino da História dialoga no corpo escolar encontra-se em esferas de significativos entraves, ora apontando para uma série de problemas de maneira passiva e com pouca ação interventora, ora como denuncia às ausências daquilo que em outros tempos formavam o perfil de um alunado pronto e decididamente atento.

Seria, então, o problema do ensino a falta de estrutura escolar? Seria as incansáveis burocracias de preenchimento de fichas e cumprimentos de conteúdos preestabelecidos de pouco diálogo que facultariam o desinteresse dos discentes? Seria o progressivo despreparo de alguns professores no tocante a pesquisa e o planeamento de aula? Seria o Estado o responsável por todo descaso e desinteresse com o ensino da História? Seria o professor o culpado por não conseguir proporcionar o interesse necessário pela História diante de um universo de canais informação acerca da História? Seria o modelo de ensino reprodutor que enfatiza a repetição e a memorização em detrimento da reflexão e análise crítica? Seria a ausência de recursos e impossibilidade de inclusão de tecnologias atuais no ambiente escolar o responsável pela falta de interesse?

Desculpas e olhares de julgo social são tão diversos quanto as próprias possibilidades limitadoras, no entanto, acredita-se que se o aluno tivesse a

⁶ Monteiro, Miguel O Ensino da História numa Escola em Transformação, Col. Plátano Universitária, Ed. Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2003, p. 17.

oportunidade de um ensino diferenciado e de maior diálogo com o mundo atual, este panorama poderia se apresentar de maneira diferente. Em outras palavras, a falta de interesse identificada no ensino, generalizada e não cabendo somente a disciplina de História, acena para uma geração de alunado cujo pensamento é sempre imediatista, diferente das gerações anteriores em que os olhares e as abordagens do ensino visavam, em via de regra, o futuro. Para este grupo, parece-nos, o mundo e a vida é “o hoje” e, assim sendo, o ato de ensinar bem como os próprios sistemas de ensino e as abordagens teóricas precisam ser modificadas para que haja um novo olhar acerca do aprendizado da História.

2. A tendência reprodutora da educação e no ensino da História

Por via de regra, os movimentos de recuperação e compreensão de mundo passa por uma ideia de afetividade. A universidade, nomeadamente aqui na formação de professores de História, cria laços afetivos específicos a partir de uma determinada área, sobre o que de facto tem um significado pessoal a partir das afetividades qual se está efetivamente inserido. No entanto, esta afetividade normalmente dialoga com a área de pesquisa qual o universitário se inclina durante o curso de graduação. No caso da escola, a História pode até despertar esse impacto a partir do interesse e vocação, entretanto, a memória afetiva, comumente, se faz construída na figura de um professor no seu período de aluno.

“Meu objetivo, neste trabalho, é a História como um prazer, como um meio agradável de útil de usar o tempo livre. A preocupação com a fruição da História não deve ser subestimada, pois um dos fundamentos da atividade intelectual consiste no

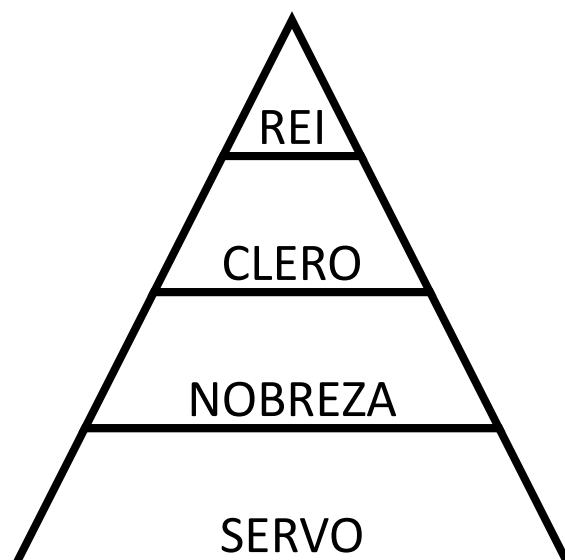
prazer derivado do conhecimento.” (FUNARI, 2003: 13)⁷

Essas memórias emergidas com base em sentimentos emocionais e olhares que tangem a admiração, são construídas não necessariamente por serem objetos críticos ou fontes de exemplo profissional ou acadêmico ligado ao exercício do magistério, mas, possivelmente, essa afetividade no campo escolar surge a partir daquilo que também receberam quando eram alunos.

Tratando com maior ênfase no olhar do exercício do docente da disciplina de História, observa-se que, não raramente, na busca de apresentar temas complexos de maneira genérica devido ao medo, falta de tempo ou receio de adentrar em temáticas que despertem polêmicas que desviem o fio condutor da aula, muitos docentes constroem abordagens e adotam maneiras tão genéricas e superficiais quanto as oferecidas pelo próprio conteúdo programático.

A aula de idade média e as apresentações acerca do feudalismo, mostram inevitavelmente um modelo de adoção genérico, despertando a reprodução de um desenho que se perpetua no imaginário social de maneira tradicional e que não elucida e nem especifica os conceitos de tempo, espaço e temporalidade necessários para o entendimento da História.

⁷ Funari, Pedro Paulo; Ferreira, Luiz Menezes (2003) *Cultura Material e Patrimônio*. Campinas: IFCH/UNICAMP



Essa reprodução, além de natural, torna-se protetiva, como uma busca daquilo que, teoricamente, e, tradicionalmente, se apresentou como certo e despertou, inicialmente, os laços afetivos com a disciplina.

Desta forma, a reprodução como método no ensino da História no espaço escolar, por mais que a gente reconheça de imediato como um problema construído, essa tendência não exatamente se mostra em sua origem como um problema construído por ignorância, preguiça ou descaso acadêmico por parte dos professores.

A proposta de transformação deste olhar e atuação docente estaria na modificação quando cada prática passa a ser pensada como uma nova maneira, sem necessariamente destruir as velhas práticas. O que se observa, entretanto, é que as expectativas dos alunos e professores que dialogam, coexistem e participam deste processo de ensino não lidam com essa perspectiva, exigindo gradativamente um cuidado nesta direção de ruptura com a reprodução.

Por outro lado, por mais que este movimento de reprodução possa aparecer de forma natural e inconsciente, esta ruptura necessária representa um dos

maiores desafios do docente no ensino da História, no sentido de que o exercício do magistério e a elaboração do planejamento pedagógico acene para caminhos que evitem, pelo menos, esta tendência reprodutora. Nesta sequência, observa-se também que em alguns casos esta reprodução é pragmática e estimulada por instituições governamentais que busca na perpetuação deste sistema as bases para que a ordem vigente, tanto para objetivos positivos e legitimamente democráticos quanto em intenções negativas a fim de fundamentar ou romper com bases ideológicas de governos antecessores.

“Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra ‘A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino’, buscaram evidências para mostrar que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças. Os autores baseiam-se no conceito de ‘violência simbólica’, isto é, o ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos.”⁸

Por certo, quando se vive em uma sociedade multicultural, esses desafios ganham proporções imensuráveis e de significativa importância, cenário em que as dificuldades se impõe, uma vez que por medo, estímulo governamental, covardia, despreparo ou falta de compromisso, a repetição não privilegia efetivamente a ideia de um senso crítico, dando destaque, portanto, a um modelo de abordagem cujo olhar sobre o passado se fixa na estrutura exemplar e tradicionalista.

⁸ Brasil Escola, “UOL”, <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/educacao-reproducao-social.htm>, [02 de novembro de 2019].

“Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.”⁹

Desta forma, este movimento exige que o professor desenvolva estratégias para ultrapassar essa barreira política e fazer com que o discente entenda o seu lugar de pertencimento, criando a sua consciência crítica e perceba que o conhecimento da história é um dos caminhos para que ele conheça e identifique-se na sociedade atual, sociedade esta que insiste em preterir as inovações e inserções de outras formas de propostas pedagógicas optando por não cumprir a sua proposta transformadora, reproduzindo e consolidando, no próprio espaço escolar.

“A partir dessas observações, os autores concluem que a reprodução social é uma condição fundamental para a existência de um sistema com base na dominação, de modo que, para que os moldes existentes de uma organização social permaneçam, é necessário que as instituições educadoras tornem-se cada vez mais eficazes agentes de reprodução social.”¹⁰

⁹ Revista Pais Atentos, “Colégio Prígule”, <http://www.revistapaisatentos.com.br/prigule/artigo/nao-nascemos-prontos-54>, [04 de novembro de 2019].

¹⁰ BRASIL ESCOLA, “UOL”, <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/educacao-reproducao-social.htm>, [02 DE NOVEMBRO DE 2019].

Nesta sequência, esses caminhos reproduzem, por consequência, não apenas um carácter estático no processo cognitivo perante o olhar da História como disciplina, mas também reproduz contextos amplos que dialogam com problemas no corpo social como as desigualdades económicas, étnicas e culturais, favorecendo entraves, inclusive, no sentido e percepção da cidadania.

3. O desafio do professor no cenário atual.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Ricardo Reis
(Heterónimo de Fernando Pessoa)

Embora seja nítida a necessidade de modificação de olhar no que se refere ao sistema de ensino, algo que dialogue e efetivamente faça sentido para o novo perfil discente no campo escolar, os processos metodológicos ainda são idealizados como se todo o processo pedagógico pudesse ser estruturado em uma espécie de “linha reta”, cujo início e o fim já estão definidos dentro do mesmo ideal pragmático do seu próprio desenvolvimento. Ou seja, não há, em momento algum, ou por incapacidade ou inviabilidade estrutural, um olhar atento para as variáveis apresentadas ao longo do transcurso metodológico.

Entende-se, a partir das observações desenvolvidas durante o curso e o processo empírico por nós vivenciados, ora no estágio ora no próprio

desenvolvimento docente profissional, que a educação, bem como o sistema de ensino aplicado a História – e em demais áreas disciplinares, por assim dizer – precisa desenvolver novos olhares durante todo o processo.

Nesse sentido, o corpo docente se apresenta como fundamental responsável no papel de mudança, entretanto esta responsabilidade ainda persiste em se ater tão somente a capacitação de conteúdos cognitivos tradicionais ao alunado e não exatamente ao contexto estrutural.

Em grande parte, por senso comum, a escola oferece ainda um imaginário de distanciamento, frieza, sem maiores despertares de interesse para além daquilo que convencionalmente se sugere como mecanismo de aprendizagens. Entretanto, acredita-se que o processo de ensino na escola atual precisa ter como um dos fios condutores do ensino, sem romper com os consolidados e importantíssimos conteúdos específicos e tradicionais, o movimento de oferecer ao aluno, para além das habilidades, conhecimentos e competências que serão determinantes para sua vida social. Tais elementos, entende-se, devem estar em comum existência e evolução, não cabendo posicioná-los de maneira antagônica ou buscar desmembrá-los.

Ao mesmo tempo, há de se ter um cuidado em observá-los sob um prisma cujo os processos, tanto das habilidades, das competências e dos conhecimentos, não estejam obrigatoriamente integrados em seus avanços, mas sim como processos que se desenvolvem naturalmente, quando orientados pedagogicamente, em condições que tendências excludentes e seletivas não interfiram no progresso de nenhuma dessas valências, ou seja, conforme nos sugere Costa e Couvaneiro (2019) em obra recém publicada, existe uma necessidade de competências para a aquisição de conhecimento, bem como há uma inevitabilidade do conhecimento para a obtenção de competências.

“Há uma disputa antiga na educação, em que uns defendem os conhecimentos, e outros, as competências” (...) a dicotomia não faz sentido. São ambos indispensáveis e indissociáveis na formação dos alunos”.¹¹

Desta forma, muito mais do que sugerir métodos, a ideia acena para a possibilidade de uma maior diversidade nos mecanismos de abordagens educacionais e nos processos de ensino, onde poder-se-á apontar como uma das propostas iniciais, por exemplo, a transformação do olhar docente perante ao corpo discente. Retirar o discente do posto de aluno, cuja ideia alude meramente um indivíduo passivo e adestrado disciplinarmente para receber conteúdos transmitidos por um único canal e formato, para colocá-lo dentro de um perfil de estudante, o qual o carácter interventor e reflexivo, bem como todo o processo de aprendizagem cognitiva dos conteúdos expostos pelo discente emergem de um movimento de interesse e identificação pessoal. Em outras palavras, associar da obviedade em compreender que a palavra “estudante” deriva da palavra estudar, e que, como verbo, indica necessariamente movimento, ação, atitude, vontade, autonomia, liberdade, prazer. Adotar a transição de olhar de aluno para estudante sugere um dos caminhos, portanto, para o despertar dessa transformação.

No entanto, até que ponto podemos depositar toda a responsabilidade dessa transformação nas mãos do professor, mesmo compreendendo que ele, por ser o profissional de principal e constante contacto com os discentes, propósitos finais de toda essa abordagem, nem sempre se encontra em posições favoráveis para o desenvolvimento desse outro olhar. Enquanto observa-se a necessidade de caminhar em uma direção cuja escola se caracterizará por um ambiente que facilite e proporcione o movimento de afinidade, protagonismo e ousadia entre

¹¹ Costa, João; Couvaneiro, João (2019) *Conhecimentos Vs. Competências: Uma dicotomia dispartada na educação*. Lisboa: Editora Guerra & Paz

todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como toda a comunidade escolar, parece-nos que as escolas ainda se estruturam, ou por tendência reprodutora – como já explicitamos no tópico anterior –, despreparo, inabilidade ou inviabilidade física, na contramão dessa tríade consolidando e cultivando o afastamento, o antagonismo e a passividade, sobretudo nas relações sócio afetivas apresentadas cada vez mais no ambiente escolar.

4. O papel da História como disciplina promotora da cidadania.

UBI BENE, IBI PÁTRIA. (CÍCERO - SÉCULO II A.C.)¹²

Embora não haja consenso e clareza significativa do papel do ensino da História nos ciclos básicos e secundários para além das propostas tecnicistas e conteudistas da disciplina, característica que tendeu para um lado de interpretação tradicionalista durante muito tempo, dando origem, por assim dizer, a um pensamento cujo processo de ensino deveria atender um cunho utilitarista, em que ora faz o ensino da História ser pensado como ferramenta para a construção de uma identidade institucional e nacional, ora para a construção da memória coletiva, ou ainda como ferramenta de consolidação de uma narrativa de reconhecimento e legitimação para um determinado tecido social, sobretudo no contexto da aplicabilidade do conhecimento e as necessárias análises de especificidade competentes a multiplicidade cultural presente nas salas de aula e no campo escolar como um todo, o olhar da responsabilidade na formação do cidadão parece, pelo menos, aludir alguma concordância entre os docentes nas confusas, e por vezes vagas, propostas identificadas como competências desta disciplina.

¹² CÍCERO: Tusculanarum Disputationum. Livro 5 (secção 97, linha 108). Tradução: “Onde se está bem, aí é a pátria.”

A função social da História	
<i>A função social do conhecimento histórico e da historiografia</i>	<ul style="list-style-type: none">▪ Indicar o contributo da História para consolidação de memórias e identidades.▪ Explicitar a importância da História para a educação e para a cidadania.▪ Indicar contributos da História para a formação profissional.▪ Referir a importância da História para a valorização do património cultural e da museologia.▪ Exemplificar formas de rentabilização social da História (ex. através da arqueologia e história da arte).▪ Evidenciar o contributo da História para a fruição estética.▪ Sublinhar o papel do conhecimento da historiografia no desenvolvimento de abordagens reflexivas e críticas sobre a realidade passada e presente.

Assim, mesmo havendo, conforme sugere a tabela disponibilizada pelo DGAE¹³, supracitada, um rico conjunto planeado que apresenta uma luz nas diretrizes do ensino da História, esta proposta parece ainda não conseguir se materializar efetivamente. Mais que isto. Percebe-se uma forte dificuldade e resistência nesse desenvolvimento no que cabe a aplicação deste planeamento, mesmo ele habitando em forma de espírito intuitivo em muitos professores, ou ainda no espírito legislativo de alguns documentos, embora na prática esse espírito pareça não encontrar espaço para se manifestar como ele deveria, gostaria ou poderia. Para elucidar a ideia de “espírito do planeamento”¹⁴, interpreta-se que esse espírito, em outras palavras, trata-se do carácter de uma História que deveria servir para reflexão, para o entendimento das relações sociais, para perceber a diversidade cultural, social, étnica, mas que ainda se mostra em um espaço de processo, cuja expectativa popular sobre ela não parece estar marcada por esse apeto.

¹³ DGE: Direção-Geral da Educação, “Currículo Nacional DL 139/2012” https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf [01de Novembro de 2019].

¹⁴ Expressão criada e utilizada neste material no sentido de representar as ideias originais contidas na proposta de planeamento desenvolvido e apresentado nos documentos do DGAE já citados.

Neste sentido, torna-se imperativo ao professor fazer com que a atenção direcionada ao discente ganhe destaque nas elaborações de planeamento de aula. Ou seja, olhar para um grupo de alunos sem o cuidado de observar características específicas como, por exemplo, etnia, nacionalidade, enquadramento especial, pode comprometer o desenvolvimento de maneira imediata, uma vez que a dinâmica de ensino-aprendizagem certamente tangenciará o interesse de um indivíduo que não enxergará traços identitários com o conteúdo apresentado.

As estratégias de ensino são tanto ou mais importantes do que os resultados educativos. São as estratégias que definem o processo como se aprende. O professor não deve estar apenas atento àquilo que os alunos aprendem, mas também ao modo como se desenvolvem as atividades de aprendizagem.¹⁵

É óbvio que não há possibilidade efetiva em fazer com que todos os conteúdos específicos e imprescindíveis para a compreensão e entendimento da disciplina de História tenha necessariamente alguma ligação que dialogue com a cultura de todos os discentes de cada turma ou ainda que observe-se o carácter utilitarista da informação – já identificado como situação problema neste material – ou conteúdo trabalhado, entretanto, deve ser inerente ao planeamento o cuidado e, também, o aproveitamento da multiplicidade cultural existente no ambiente escolar, uma vez que esta característica poder-se-á se apresentar como ferramenta auxiliadora na condução do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁵ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p.285.

“Na abordagem dos conteúdos definidos nas metas curriculares de História, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local aquando do tratamento do processo histórico.”¹⁶

Dentro desse parâmetro, acredita-se, que o ensino da História, ao ser conduzido pelo olhar da multiplicidade cultural presente no campo escolar adentra definitivamente no carácter formador do cidadão. Ao passo que as esferas sociais a qual a comunidade escolar coexiste estão imergidas em secções que favorecem a reflexão em torno de paradigmas sociais da contemporaneidade como a xenofobia, o preconceito e ideia de espaço político, as especificidades de classes sociais, questões de género, abordagens ideológicas, racismo, entre outras formas de prejuízos sociais. Desta forma, observa-se, portanto, que o ensino da História, se valendo de exemplo e desenvolvimento do próprio conteúdo programático, poder ser analisado de um ponto de vista atual ao fazer das informações do passado um material de debate para a compreensão mais efetiva e aplicável no presente, formando, em via de regra, os alicerces fundamentais para a construção e a percepção do ser cidadão.

Ora isto estabelecido, diante da crescente multiplicidade étnica e cultural presente no corpo escolar e no tecido social português como um todo, o reconhecimento de percepção, sentimentos de pertença, no tocante ao indivíduo e sua direta relação com o grupo, reforçam as *mais-valias* da disciplinas que dialogam inevitavelmente com os processos identitários, fazendo com que este olhar se apresente cada vez mais como elemento de significativa importância no desenvolvimento da aprendizagem conteudista propriamente dita, bem como nas consolidações fundamentais para os aspetos da noção de cidadania.

¹⁶ DGE: Direção-Geral da Educação, “*Curriculo Nacional DL 139/2012*” https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf [01de Novembro de 2019].

Neste sentido, observar o ensino da História e traçar perfis transversais das culturas e dos próprios factos históricos dos países ao longo do tempo e do espaço, bem como as transformações e processos de aculturação decorridos deste contacto trazem para a sala de aula debates que promovem, por via de regra, um movimento reflexivo e de identificação do corpo discente perante um universo que se apresenta múltiplo e diverso de sua cultura original.

Por outro lado, para além das abordagens aos discentes de origens estrangeiras, observar e utilizar a presença deles, bem como incentivar diálogos reflexivos a partir dos contextos históricos, políticos, culturais e económicos, conduzem ao aluno não imigrante o despertar da coexistência que, inevitavelmente, irá lançar, à luz da pedagogia e processos metodológicos, o olhar e a responsabilidade cidadã.

“A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos.”¹⁷

Tendo por base esse pragmatismo pendular, em que ora se vale do discurso e exemplo multicultural para que haja no discente a compreensão do olhar externo para si, ora do olhar do discente natural português para o outro sob a ótica da diversidade e aspetos tradicionais que interagem com a sua existência e formação conceitual de cidadão. Logicamente, então, faz-se necessário reforçar por fim que a disciplina da História, desta forma, para além dos

¹⁷ DGE: Direção-Geral da Educação, “Educação para Cidadania”. <https://cidadania.dge.mec.pt/> [01de novembro de 2019].

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social

elementos conteudistas e tecnicistas para o âmbito desenvolvimento de escolarização, assume um papel de facultador das ferramentas construtoras de parâmetros sociais cidadãos com base nas ilustrações da historiografia apresentada em sala de aula pelo docente responsável.

II Parte

Das bases teóricas e descrição das aulas

O período de estágio se caracterizou como um momento de troca de informações e experiências, se notabilizando pela possibilidade de aplicação e entendimento da dinâmica docente, sobretudo, no espaço escolar público. Espaço este que ainda não havíamos tido nenhum contacto anterior. Guiados a luz do empirismo, tivemos como ferramentas construtoras a coragem e a busca por experimentar novos caminhos, traçando linhas comparativas entre a teoria académica e a prática docente.

Este movimento, no entanto, foi realizado nas turmas 7º C; 7º D e 7º E no primeiro ano curricular e nas turmas 9ºB e 9ºC no segundo ano curricular da disciplina de História, sob a supervisão e cooperação da Professora Me. Adélia Prata. No estágio foram usadas metodologia e estratégias que buscassem despertar o interesse dos alunos e possibilitasse a construção do conhecimento histórico. Assim, os conteúdos foram explorados através de aulas expositivas dialogadas com ações participativas dos discentes, análise de imagens, apresentação de debates, atividades escritas e pesquisas direcionadas.

1. Da Escola Básica Dr. António Augusto Louro

A Escola Básica Básica Dr. António Augusto Louro completa no ano vigente 23 anos de existência, ano em que a escola desenvolveu o projeto *Uma Escola Para o Sucesso*. Ampliada em 1998 para atender o 3º ciclo, em 2003, tornou-se sede do Agrupamento Escolar onde suas atividades contam atualmente com pouco mais de 800 alunos, quais compõem em grande parte as turmas de 5º e 6º ano, que por motivos de segurança e mobilidade atuam com carga horária reduzida, compreendendo os estudos até as 17horas.



Fig. 1. Entrada principal da Escola Básica Dr. António Augusto Louro¹⁸

Fonte: <http://www.cm-seixal.pt/equipamento/escola-basica-dr-antonio-augusto-louro>

A Escola Básica Doutor Augusto Louro, meu campo de estágio, está localizado no Seixal, Arrentela, e desenvolve suas atividades junto aos estudantes nos turnos da manhã e da tarde, seguindo suas atividades até as 17h.

Quanto a estrutura física, além das salas de aula, o espaço é composto por sala de professores, diretoria, coordenação, secretaria e recepção. A área comum aos discentes é organizada em cinco prédios distribuídos de forma a permitir grande circulação de pessoas.



Fig. 2. Espaço de convívio da Escola Básica Dr. António Augusto Louro¹⁹

¹⁸ Vide CD-ROM Anexo 1

¹⁹ Vide CD-ROM Anexo 2

A escola também conta com biblioteca, salas de aula com projeção, sala de estudo, um laboratório e duas quadras poliesportivas.

A escola conta com um corpo discente que se notabiliza pelas diversidades. Percebe-se, que a escola atende diferentes classes econômicas, o que torna o ambiente escolar em um local de inúmeras realidades que podem ser, e são, utilizadas – na medida do possível – como um produto de debates e reflexões a respeito do ser social. Outros elementos, ainda dentro do que se compreende por diversidade e responsabilidade social, embora seja uma escola pública e supostamente isenta que compete o olhar particular para culturas específicas, a Escola Doutor Augusto Louro abriga e reconhece o ingresso de alunos de diversas religiões, culturas, etnias e nacionalidades sem nenhuma restrição, o que promove um ensino dinâmico a partir da convivência em um campo escolar que se destaca pelo multiculturalismo.

Durante as nossas atividades, foi possível observar que embora a escola possua um grande espaço de circulação para o desenvolvimento de atividades ligadas a socialização e interação dos estudantes e professores, existem entraves ao que se refere o espaço físico específico para a realização de ordem pedagógicas. Frente ao elevado número discente, cerca de oitocentos, a escola apresenta como disponível apenas 35 salas de aula e 1 anfiteatro. Essa falta de disponibilidade quanto a estrutura desencadeia uma série de necessidades de adaptações e deslocamentos de alunos para outras estruturas – como bibliotecas e salas de estudos – para o decorrer das aulas, o que, inevitavelmente, compromete o andamento dos planejamentos didático-pedagógicos.

Outro ponto interessante de ser observado, é a qualidade do material didático escolhido pelos docentes da escola. O mesmo é composto por plataformas virtuais adequadas – ao que compete a linguagem e a faixa etária dos estudantes. Entretanto, conforme citado no parágrafo anterior, a escola carece de estruturas físicas que ofereçam a plena utilização dos recursos

oferecidos pelo material. Invariavelmente os docentes encontram dificuldades de aceder a rede, bem como a salas de projeção, o que inviabiliza, em parte, o desenvolvimento do planeamento original.

Em conversas informais com a professora cooperante, Mestre em Ensino da História, Adélia Prata, qual recebeu-nos de uma forma extremamente generosa e amável em todas as atividades, visitas e reagiu sempre de forma atenciosa aos nossos questionamentos, nos orientando e apontando novas possibilidades e melhorias para o nosso desenvolvimento, tivemos a oportunidade de compreender alguns processos de hierarquização quanto às estruturas responsáveis pela escolarização e os órgãos à ela competente.

Durante nossas atividades de estágio na docência, tivemos como objetivo principal executar as estratégias teóricas compreendidas em nossos estudos e observar até que ponto sua aplicabilidade resulta de forma efetiva na prática pedagógica. para isso, utilizamos referências historiográficas e pedagógicas como ferramentas principais.

Entretanto, diante da notória diversidade cultural presente no corpo discente em todas as turmas, entendemos como possível e necessários abordagens mais amplas acerca dos conceitos de poder e ética para a construção do cidadão. desta forma, nos valem de fontes e referências da sociologia e da filosofia a fim de elucidar e provocar maiores reflexões sobre as temáticas sugeridas ao longo do estágio.

Tendo este pensamento como norte de todo o processo, entendemos que as intervenções realizadas a partir de conceitos interdisciplinares e multidisciplinares para abordagem dos temas selecionados, apresentaram significativo aproveitamento, visto que a participação dos estudantes durante as

aulas e o convite a reflexões em torno do aprendizado fora constante em todas as etapas.

2. Das bases teóricas

Para ilustrarmos e descrevermos nossas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem propriamente dito e aplicado dentro de sala de aula, nos valem os conceitos teóricos indissociáveis das abordagens psicocognitivas como os de Vygotsky e Piaget, processo que indica-nos a necessidade de considerar e valorizar os conhecimentos prévios que o discente possui acerca dos temas apresentados e propostos em sala de aula, associando-os ao planejamento de abordagem do professor e propiciando assim uma relação simbiótica entre aquilo que o aluno já possui e as informações adquiridas, ressinificando, portanto, os saberes e incorporando-os às estruturas mentais elevadas a novos conceitos e conhecimentos do indivíduo.

2.1. Dos teóricos.

Ao debruçarmos nosso olhar sob a perspectiva de Lev Vygotsky, encontramos a fundamentação dos seus pensamentos e propostas a partir da ótica das tradições socialistas do período: inglesa e alemã, nomeadamente às estruturas de base utópica da ideologia, base esta que o servira como ferramenta principal e influenciadora para todo o seu desenvolvimento científico e observações metodológicas acerca da filosofia e das ciências humanas da modernidade, promovendo, então, um diálogo entre a análise e o campo das relações de classes sociais. Desta forma, Vygotsky busca desenvolver uma estrutura de psicologia baseada na ideia de que “(...) através dos outros, nos tornamos nós mesmos”²⁰, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se daria por

²⁰ Livre tradução: Vygotskij, L. S. (1987). The genesis of higher mental functions. In R. Reiber (Ed.), The history of the development of higher mental functions (Vol. 4, pp. 97-120). New York:

intermédio primordial das interações sociais com outros indivíduos e com o meio em que o mesmo está culturalmente inserido.

Lev Semenovitch Vygotsky, originalmente professor de literatura em Bielorrússia, mas profundamente interessado em aspetos da psicologia, é considerado o teórico da abordagem sócio-histórica, teoria que fundamenta-se, sobretudo, na ideia de que os homens, uma vez inseridos no mesmo tempo e espaço, contexto económico, político e social, tendem a se desenvolverem a partir de uma lógica dialética entre o mundo e a própria existência, em outras palavras, trata-se de um pensamento estruturado com base em um movimento que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Neste contexto, ao aplicar este movimento ao que cabe a aprendizagem, portanto, compreende-se que, de acordo com Vygotsky, este passo cognitivo se dá por meio da experiência social, a qual é medida pela interação e a ação dos indivíduos que encontram no diálogo, na coexistência, na utilização dos signos (linguagem falada ou escrita) e na interação com o seu meio, dentro daquilo que ele identificou como *Zona de Desenvolvimento Proxima*²¹ (ZDP), os alicerces fundadores do conhecimento.

Compreendendo este olhar, de acordo com a proposta sócio-interacionista do teórico, podemos sugerir, a partir de então, que o professor assume o papel de mediador dessa aprendizagem, valendo-se de estratégias que conduziram o discente a construção autónoma de um cognitivo que é, portanto, indissociável das capacidades e dos conhecimentos prévios do indivíduo, facilitando e estimulando o processo consoante as adaptações e adequações do próprio ensino com as ZDP.

²¹ Existência daquilo que o indivíduo já sabe aliado ao que tem de potencial para aprender

Por outro lado, mas ainda dentro de uma perspectiva teórica, encontramos o discurso piagetiano, trabalhando a ideia do Construtivismo, qual aponta que a os estágios da evolução mental de uma criança podem ser identificados a partir de quatro momentos: sensório-motor, pré-operatório, concreto e operatório formal.

Tabela 1 - Descrição dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Fonte: (Piaget, 1967).		
Estágio	Faixa etária	Características
Sensório-motor	0 - 2 anos	Evolução da percepção e motricidade
Pré-operatório	2 – 7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida.
Operatório Concreto	7 – 11 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples
Operatório Formal	Acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis)

22

Biólogo de formação, e profundo pesquisador nas ciências epistemológicas, Piaget trouxe para as abordagens acerca dos processos de aquisição de conhecimento fundamentos interdisciplinares na busca de ampliar a compreensão deste movimento.

Para Piaget, a aprendizagem se dá a partir de duas etapas distintas, porém complementares: a assimilação e a acomodação. Tendo como principal ferramenta metodológica a psicologia empírica combinada com estudos formais e sistemáticos, métodos informais de psicologia, como entrevistas, conversas e análises de pacientes, interagiu e conviveu com crianças durante todo o processo de análise das especificidades de aquisição do cognitivo em sua carreira profissional.

²² Vide CD-ROM Anexo 3

Como pesquisador, Piaget iniciou estudos experimentais sobre a mente humana, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas, concluindo que o desenvolvimento cognitivo de uma criança se dava por uma evolução gradativa. Assim, passou a registrar palavras, ações e os processos construtivista de raciocínios infantis, processos quais, segundo a teoria piagetiana, o conhecimento evolui por meio de estágios de forma progressiva, a partir das estruturas de raciocínio que substituem umas às outras, inferindo, portanto, que a lógica de pensar de uma criança é completamente diferente comparada à lógica de um adulto.



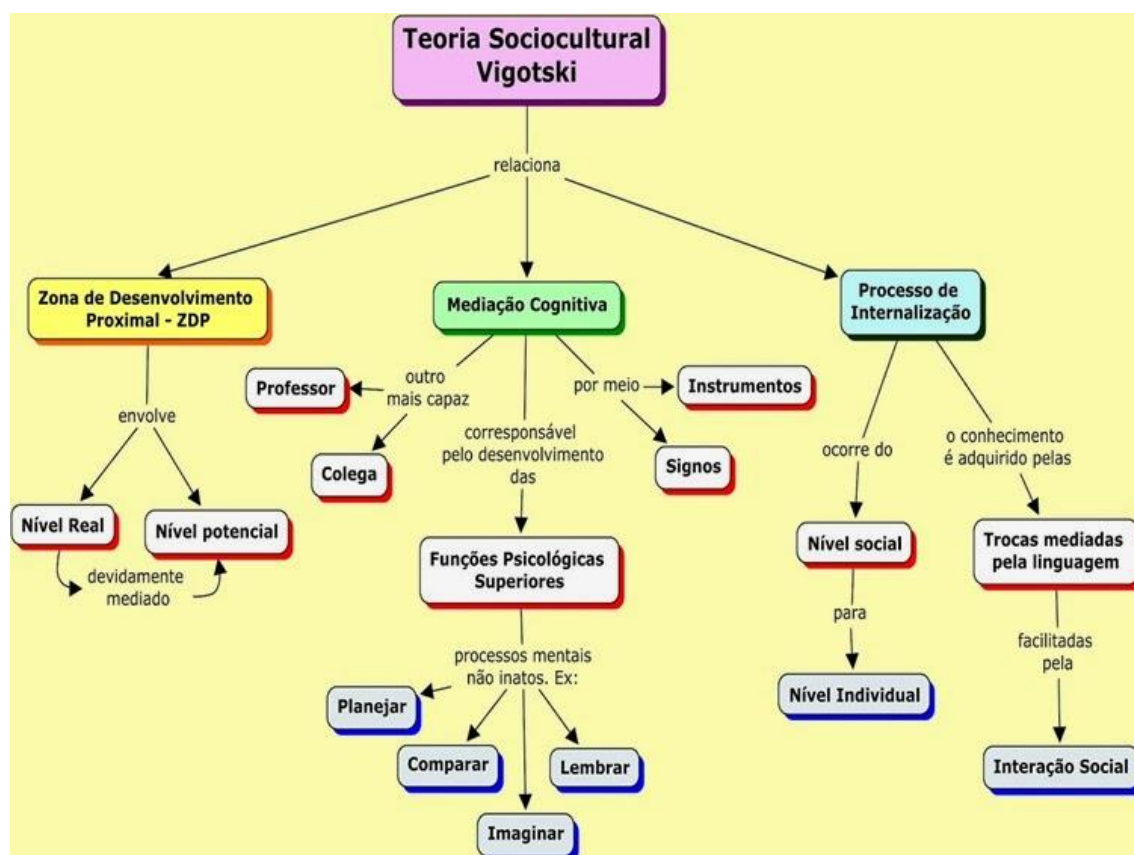
2.2. Das dificuldades da aplicabilidade teórica na atualidade docente.

Ao considerarmos as bases de Vygotsky, qual parte da ideia de que todo indivíduo carrega consigo experiências e aprendizagens que emergem do convívio social e de seu ambiente sociocultural, observar o campo escolar e suas

²³ Vide CD-ROM Anexo 4

estruturas de ensino é fundamental para que possamos criar alguma relação entre a teoria e a prática na atualidade.

No entanto, encontramos este sistema, justamente, em traçados antagônicos ao fundamento interacionista, uma vez que o campo escolar, bem como o ensino, apontam conteúdos pré-estruturados e de pouca flexibilidade, ignorando, em grande parte, o conhecimento prévio do discente e comprometendo, naturalmente, a aplicabilidade da teoria de Vygotsky, pois desconsidera a ideia central de que todo aluno é um ser social, e já carrega em si: cultura, valores e linguagens específicas, aos quais a escola deve manter-se atenta.



24

²⁴ Vide CD-ROM Anexo 5

Neste contexto, observa-se, portanto, um considerável entrave no ponto de vista docente quando, ao que compete a atenção perante as diversidades presentes em sala de aula, percebemos que, segundo Vygotsky, o professor, no exercício de um mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, não consegue oferecer as ferramentas necessárias para este desenvolvimento, já que, a rigor, as referências culturais encontradas na escola são tão múltiplas que conduzem os docentes a reprodução e a perpetuação de um sistema aplicável e funcional, deixando as bases do interacionismo no campo da superficialidade e generalidade. Deste entrave, todavia, consolida-se a falha do campo escolar e do processo de ensino interacionista como um todo, já que, ora desconsiderando as particularidades e as individualidades socioculturais dos discentes (em via de regra, também, identificada impraticabilidade decorrente do grande volume de alunos em turmas sobre a intervenção e mediação de um único docente), lhe fogem as ferramentas adequadas para que o desenvolvimento cognitivo ocorra de forma mais apropriada e cada aluno, sendo o agente nesse processo de ensino-aprendizagem, desenvolva-se através da reflexão que faz sobre um determinado conhecimento.

Dentro da ideia central de observarmos, nesta perspectiva, as dificuldades da aplicabilidade teórica na atualidade docente, encontra-se elementos específicos da temporalidade na construção metodológicas das teorias, tanto de Piaget quanto de Vygotsky. Contemporâneos em suas produções no início do século XX, ambos não possuíram contactos nem utilizaram em suas abordagens especificidades do aprendizado em situações especiais identificadas com cada vez mais frequência no corpo discente. Em outras palavras, é certo que crianças com problemas de aprendizagem têm dificuldades para captar e dominar informações, contudo, essas crianças não estiveram nas linhas de pesquisas dos psicólogos Jean Piaget e Lev Vygotsky.



Desta forma, percebe-se, portanto, que esta partilha deve ser suportada pelo contexto da segurança e da autonomia. Entretanto, ainda, desperta-nos a dúvida se há, de facto, segurança e autonomia no processo de assimilação do ensino e da aprendizagem por parte do discente quando o conhecimento lhe é sistematicamente transmitido, uma vez que o meio, sempre em constante mudança, aponta por transformações cada vez mais rápidas e significativas no seu espaço e no seu tempo, consolidando a ideia de Vygotsky em que o ambiente modifica incisivamente o homem e criando novos significados para o conteúdo que lhe é oferecido.

Atualmente, observa-se, dentre tantos entraves, uma maior complexidade no que se diz respeito a aplicabilidade dessas teorias. Elementos como a ansiedade e a insegurança (já apontada acima) desencadeiam limitações emocionais que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, essas teorias encontram, por vezes, barreiras dificultadoras no que compete a aplicabilidade dos estudos desenvolvidos por ambos os teóricos, barreiras as quais, por serem específicas da atualidade, não compuseram os quadros de análise em seus estudos, já que os mesmos, como todos os outros, por mais que possam ser observados e utilizados como abordagens norteadoras de didáticas pedagógicas no ensino contemporâneo, dialogam com uma temporalidade e espaço específico.

Medo, preocupação excessiva, desconforto desproporcional, por exemplo, são fatores desencadeados a partir da ansiedade e que, naturalmente, conduzem o discente a dificuldades na concentração, na capacidade de assimilação de conteúdo, bem como no próprio desenvolvimento cognitivo e na

construção de sentido para o ambiente escolar, inviabilizando ou, pelo menos, limitando todo o desenvolvimento teórico-prático do construtivismo e do socio-interacionismo. Desta maneira, assim como nos estudos apresentados pelos teóricos no início do século XX, percebe-se que a ansiedade possui tanto quanto fatores biológicos ou cognitivos e, até mesmo, relacionados ao meio em que a criança vive. Em outras palavras, as dificuldades para a aplicabilidade dessas teorias em relação à aprendizagem em sala de aula, entende-se, estarem diretamente ligadas às particularidades emocionais de cada discente envolvido no processo de ensino aprendizagem, ou seja, a inteligência emocional, antes não avaliada, hoje, parece ser fundamental e determinante para que todo o desenvolvimento prático pedagógico e metodológico transcorra de maneira assertiva.

3. O Estágio e suas complexidades

Durante o processo de elaboração dos planeamentos, bem como na escolha dos temas a serem trabalhados, tivemos a orientação constante da professora cooperante Adélia Prata, a mesma que nos concedeu a total liberdade para desenvolver nossas tarefas.

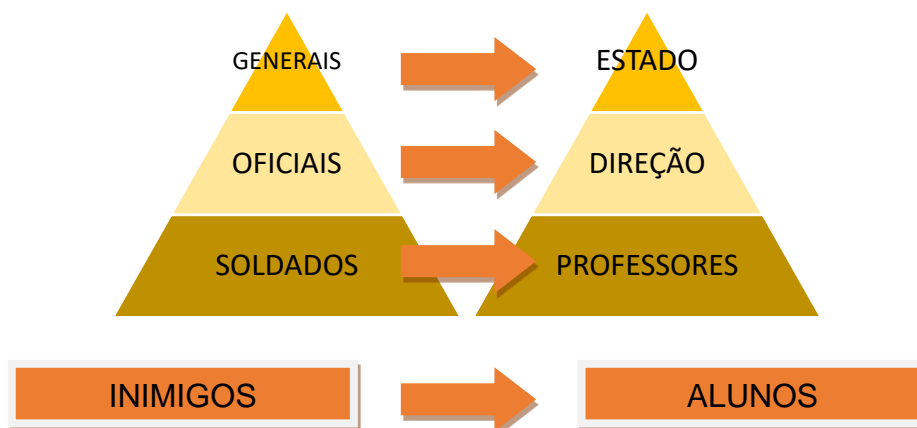
Assim, nos valem dos materiais convencionais, como manuais – gentilmente disponibilizados pela mesma professora -, mas também, diante desta liberdade, fomos buscar na experiência prática prévia, adquirida nos quase vinte anos de livre docência em colégios brasileiros, mas, sobretudo, no contexto de estarmos, desde sempre, imergidos em uma família que se fundou e se desenvolveu pelo magistério.

Neste sentido, encontramos peculiaridades nos planeamentos ao longo do tempo, buscando consultas informais com ex-professores universitários e em materiais utilizados em décadas de ensino da Professora Angela Maria Lopes

Braga Lima (*i.m.*), docente e diretora; e da livre docente e diretora pedagógica, ambas da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Tendo tais elementos como referência tivemos a oportunidade de observar que ao longo do tempo, e não tão raro encontrar ainda hoje, os desenvolvimentos de processos pedagógicos, bem como os planejamentos de aula e passando por toda a administração escolar e de ensino, sempre estiveram pautadas em um contexto de equivalência ao panorama militar ao que se refere as estruturas hierárquicas. Neste contexto, curiosamente, encontramos os alunos em uma posição, no mínimo delicada e elucidativa para determinados casos.

Quando comparamos estes posicionamentos, encontramos, todo o corpo docente estruturado dentro de uma mesma pirâmide qual toda a lógica de funcionamento está em obedecer às ordens superiores e transmiti-las, quando há planos subalternos, as mesmas ordens até chegar a camada execução da tarefa. Assim sendo, toda essa estrutura dialoga com a realidade de quem se encontra dentro da pirâmide, entendendo, portanto, que todo e qualquer elemento ou proposta desenvolvida e apresentada fora deste prisma não deve ter a devida atenção por não fazer parte desta mesma realidade hierárquica. Em outras palavras, podemos concluir que, tratando de um corpo militar em ações efetivas, todo corpo que não corresponde à sua ideologia ou não possuem a mesma orientação, pode ser identificado como inimigo. Desta forma, ao equipararmos as propostas hierárquicas da docência com base nestas condições, encontraremos, sempre, o corpo discente ocupando um espaço de entraves aos novos processos e desenvolvimentos de ensino-aprendizagem.



Assim sendo, nos propomos inverter a pirâmide do ensino tradicional, qual, em grande parte, se baseia em adaptações hierárquicas militarizadas em que observa-se todo o componente escolar dentro de um quadro qual se desenvolve a docência e a administração do ensino, tendo como principal “alvo” o corpo discente não agora pautada do carácter da obediência, mas sim, no ato se servir.



Desta forma, entendemos que, primeiramente, seria fundamental incorporar os alunos na pirâmide e fazer com que toda a lógica de ordem fosse substituída pela busca de encontrar e atender as necessidades dos discentes a fim de estreitar os laços afetivos e ampliar as possibilidades pedagógicas.

Neste contexto, a partir de então, entendemos que esta seria a lógica e o norte de todo o nosso desenvolvimento de aulas e propostas apresentadas para as turmas, independente na faixa-etária e do conteúdo, tendo a ideia de servir

MAIS DO MESMO: Um olhar crítico acerca do papel da educação e do ensino da História como ferramentas de perpetuação do sistema social

ao aluno, no sentido mais nobre da palavra, durante todos os encontros proporcionados pelo processo de estágio na EBAAL.

Primeira aula lecionada – 7º C

02 de maio de 2018 – 08:20h

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.

Após a entrada da turma, aos poucos e bem lenta, comprometendo, pelo menos os cinco primeiros minutos de aula, tivemos o cuidado de nos apresentar pessoalmente, explicar aos alunos que esta aula fazia parte de um processo de formação pessoal acadêmica e que, não por isso, deixava de compreender o desenvolvimento do conteúdo e suas especificidades letivas.

Aproveitamos também solicitar a cooperação mútua (alunos e professores) no tocante do uso da língua, uma vez que, sendo o professor estagiário de nacionalidade brasileira, cabia-nos a necessariamente qualquer sinalização em caso dos alunos e professores não perceberem, para além do conteúdo, alguma palavra, termo ou colocação dita e apresentada por nós.

Em seguida indicamos que o sumário estaria presente no primeiro *slide* apreciado na aula, tendo assim, a necessidade de passá-lo para o caderno a fim de dar prosseguimento ao planejamento original da professora cooperante Adélia Prata.

Sumário: INVASÕES BÁRBARAS E A RURALIZAÇÃO DA EUROPA

Inicialmente a turma apresentou pouca participação e uma certa apatia nos primeiros 10 minutos de aula. Como intervenção, buscamos interagir com os

alunos de maneira coletiva, questionando-os sobre conhecimentos específicos da História e sua função acerca dos aspetos sociais.

Entendeu-se, naturalmente, que esta característica não representava a essência da turma e, desta forma, associamos tal comportamento inicial com o facto de ser a primeira aula do dia, uma vez que foi possível observar que alguns alunos não se apresentavam totalmente despertos para as atividades propostas.

Nossa intervenção alcançou sucesso quando começamos a relacionar os temas das aulas com conhecimentos prévios dos alunos, conseguindo lograr o interesse desejado acerca da temática proposta. Caminhando pelas linhas da curiosidade, aos poucos, fomos apresentando os conceitos que perpassam pela compreensão e pela complexidade dos estudos ligados ao conteúdo proposto.



Os principais povos da antiguidade tardia
300 — 476 d.C.

- Gregos Povo eleito – decadência
- Romanos Povos civilizado e civilizador
- Bárbaros Povos fora do limite do império romano

25

No nosso primeiro contato, utilizamos exemplos ligados as experiências de vida dos alunos e associações hipotéticas para provocar maiores reflexões acerca das invasões e do processo de fragmentação e ruína do império romano. Observou-se, para tanto, as referências da arquitetura romana presentes ainda


²⁵ Vide CD-ROM ANEXO 6

no cotidiano europeu, especificamente português, fazendo com que pudessem compreender e construir um senso de continuidade, permanências e ruturas no contexto histórico.

De acordo com questões levantadas pelos próprios alunos, fomos seguindo o conteúdo planeado²⁶ apresentando respostas que desencadeavam raciocínios e novos questionamentos lógicos.

Outro recurso utilizado foram os exemplos comparativos, quais fazíamos os discentes buscarem as respostas a partir de uma visão imaginária, porém, mais acessível às vivências práticas e condizentes com o universo intelectual e com a faixa etária trabalhada.

Nesta aula, após conduzirmos sem entraves e com notável participação dos alunos, foi-lhes entregue uma ficha²⁷ em que os alunos precisavam completar o texto com as palavras que surgia a cada 30 segundos no slide projetado. Atividade realizada por todos os alunos, sem exceção, destacando a atmosfera de dinâmica e divertimento durante a execução do processo.



Vamos relembrar...

Os povos bárbaros viviam nas fronteiras romanas. Em geral, já possuíam contato com os romanos desde o século I. Entretanto, fora no século II que estabeleceram acordos de proteção e sobrevivência para ambos.

O termo bárbaros fora atribuído, pelos romanos, à todos os povos que não falavam latim e não possuíam "cultura do pão".

A principal característica dos povos bárbaros era a militarização. Assim, esses povos ficaram conhecidos como povos germânicos. Que significa lanceiros. (Ger = Lança / Man = Homem)

Outra característica importante desses povos era o cumprimento da palavra. Posteriormente este princípio deu origem ao Juramento de Fielidade.

Dentre outros fatores, as invasões bárbaras tiveram 3 principais motivos:


- Causas Climáticas
- Admiração pelos romanos (Romanização)
- Fuga de um possível combate contra os Hunos

28

²⁶ Vide CD-ROM PLANEAMENTO 1

²⁷ Vide CD-ROM ATIVIDADE 1

²⁸ Vide CD-ROM ANEXO 7



Vamos relembrar...

Após a morte do Imperador Teodósio, em 450, a crise no império se agravou. Sem as guerras de expansão e conquista, o império encontrou dificuldades em sua produção de alimentos e comércio pela falta de escravos, o que ficou conhecido como Crise do Esclavagismo.

O exército ocioso, a falta de escravos e o aumento populacional nos centros urbanos, desencadeou a fome nas cidades. A saída da população foi buscar as zonas rurais de Roma. Este movimento é chamado de Ruralização ou economia de subsistência.

Em 476 o imperador Rômulo Augusto foi preso pelo general Odoacro. Este evento marcou o Fim do Império Romano.

Os generais germanos formaram os novos Reinos Bárbaros com a legitimação da Igreja, então herdeira da “voz de Roma” e reconhecida como a detentora da “voz de Deus”.

Esses novos reinos rurais deram origem ao modelo chamado de feudalismo.

29

²⁹ Vide CD-ROM ANEXO 8

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	02/05/2018	Turma	7ºC	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Poder.						
Metas Curriculares:		Estratégias de aprendizagem			Recursos		Avaliação
Conteúdos							
Promover o entendimento acerca de: 1. compreender quem eram os povos bárbaros; perceber a sua multiplicidade; entender que o termo é dado pelos romanos. 2. Características dos povos germanos e a militarização.		<ul style="list-style-type: none">Será utilizado como ferramenta a ideia de interatividade e diálogo entre a turma e o professor.Os alunos farão apontamentos individuais durante a aula, afim de completarem a atividade final.Se valendo mais das ilustrações do slide, o professor irá intensificar a ideia de espaço cultural e			Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		O professor irá oferecer uma ficha para os alunos completarem com os seus apontamentos individuais. A atividade será cronometrada e para cada questão os alunos terão 2 minutos para inserir a palavra que completa o trecho corretamente.

<p>3. O juramento de fieldade.</p> <p>4. As principais causas das invasões bárbaras e os acordos com os romanos.</p> <p>5. Os hunos e suas especificidades.</p> <p>6. A queda do império e a resistência da Igreja</p> <p>7. A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos.</p> <p>8. o poder da conversão cristã para a consolidação dos novos reinos.</p>	<p>geográfico como identificação cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor apresentará a ideia central de maquiavel como consolidação de poder. • Serão utilizados exemplos do cotidiano dos alunos para ilustrar e promover um melhor entendimento. 		<p>A palavras corretas estarão expostas no slide seguinte a atividade, sendo o texto corrigido por completo.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Segunda aula lecionada – 7º C

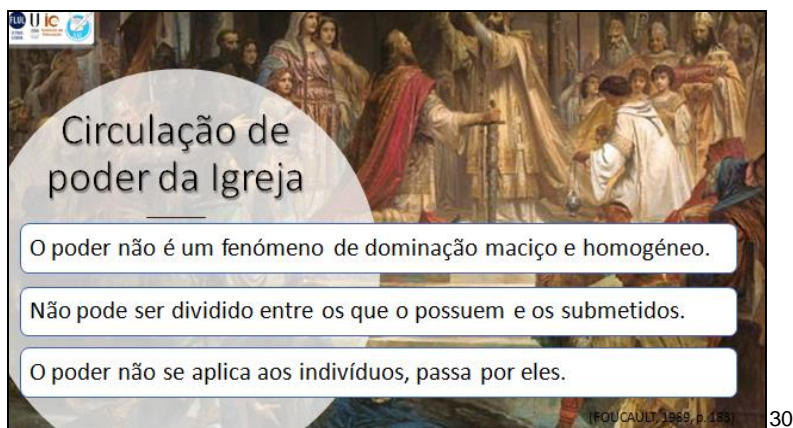
16 de maio de 2018 – 08:20h

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII

Em nossa segunda aula, apresentamos o tema geral e sugerimos a abordagem da temática específica proposta no manual com o sumário: *Vivência Religiosa na Idade Média*.

Neste momento, tivemos a oportunidade de elucidar algumas questões entre a religiosidade e os eventos históricos, separando assim – logo nos primeiros momentos – o elemento da fé, individual e indiscutível em nossa visão, das instituições religiosas, responsáveis por administrar os conceitos da fé e dos interesses da própria instituição perante a sociedade, bem como o seu papel interventor na vida de seus fiéis.



Neste sentido, conseguimos organizar o pensamento não discriminatório e nem arbitrário em torno das questões religiosas e do papel da Igreja Católica que apresentamos durante a aula. Nossa maior preocupação, era não deixar espaços para julgamentos em torno da fé católica e para isso, a todo momento, reforçamos as características das sociedades no período medieval.

Em seguida, buscamos apresentar um conceito de isenção, nos colocando como exemplo de vivência religiosa, uma vez que – antes mesmo da licenciatura – tivemos a oportunidade de ingressar no seminário da ordem beneditina no rio de janeiro. apresentar essa experiência, se observou, promover uma abertura aos questionamentos que, embora os alunos inicialmente buscavam respostas acerca da personalidade, foram sendo direcionados para reflexões mais amplas acerca da instituição católica e suas funções da idade média, desmistificando, assim, o imaginário controlador, autoritário e constantemente interventor no dia a dia das sociedades do medievo conforme prevíamos em nosso planejamento³¹.

³⁰ Vide CD-ROM ANEXO 9

³¹ Vide CD-ROM PLANEAMENTO 2



Observamos um surpreendente interesse por parte desta turma em torno deste tema. Acredita-se que há uma vocação natural para o debate e para a participação dos alunos quando os temas dialogam ou possuem alguma referência direta com a vida pessoal de cada um deles. Para isso, utilizamos historiografias específicas, como de Marc Bloch, e considerações acerca das hagiografias de Agostinho e Bento.

Por fim, apresentamos algumas heranças medievais ligadas às Instituições Católicas possíveis de serem observadas em nosso cotidiano presentes na música, na cultura, nas festividades, em padrões comportamentais éticos e valores morais inevitavelmente construídos pelo pensamento cristão no ocidente.

³² Vide CD-ROM ANEXO 10



Como conclusão, foi-lhes entregue um material cujo alunos tiveram contatos com informações em torno dos assuntos apresentados e debatidos ao longo da aula.

³³ Vide CD-ROM ANEXO 11

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	16/05/2018	Turma	7C	Aulas N.º		Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares:Conteúdos		Estratégia de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de percepção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média <ul style="list-style-type: none">• O trivium• O quadrivium As Ordens Monásticas A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade		Será observado durante a aula todo o percurso que a Igreja Católica atravessa ao longo de sua consolidação na Europa Ocidental. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias e com questões que serão respondidas oralmente pelos alunos durante o desenvolvimento da aula. Essas questões abrirão o tema do slide seguinte, conduzindo os alunos ao entendimento global no final da aula.		Slide PowerPoint Ficha impressa		Os alunos receberão uma um material com três trechos de textos que compõem as ideias centrais da aula apresentada.	

	Como fundamentação teórica, o professor irá utilizar referências da hagiografia e elementos teológicos durante todo o discurso da temática.		Esse material será lido e debatido junto com os alunos.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------

Terceira aula lecionada – 7º D

16 de maio de 2018 – 10:00

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.

Esta turma foi a primeira em que tivemos contato. Ainda no semestre passado, durante o curso de IPP-0, tivemos a oportunidade de conhecê-los nas observações de aula da Professor Ms. Adélia Prata. Desde o primeiro momento, os alunos foram bastante recetivos e mostraram enorme curiosidade no desenvolvimento do nosso trabalho, buscando questionar e compreender como se daria o nosso processo de formação.

Dentre as turmas trabalhadas em nosso estágio, esta representa a de menor idade média, cujo comportamento agitado condiz perfeitamente com o perfil etário. Entretanto, reconhece-se, como característica geral da turma, um relativo interesse pelos conteúdos históricos, o que, acreditamos, facilitar significativamente o andamento de qualquer planejamento neste sentido.

No dia dezasseis de maio, conforme já havia sido informado aos alunos, desenvolvemos nossa primeira atividade de estágio junto a eles ministrando uma aula de 90 minutos com a temática das Invasões Bárbaras.

Desta forma, inicialmente, buscamos a aproximação e a ambientação com os alunos com uma breve conversa acerca dos conhecimentos e razões do estudo da História. Observou-se um grande interesse em saber de que maneira

foi desenvolvida a carreira do estagiário e quais seriam os próximos passos na vida académica. Sem deixá-los com respostas a faltar, fomos esclarecendo as dúvidas, interesses e fazendo com que eles desenvolvessem naturalmente a confiança em participar da aula que estaria por vir.



34

Imagem da aula (acervo pessoal)

O comportamento esperado nos surpreendeu positivamente, uma vez que os alunos se mostraram bastante participativos, sem deixar que as conversas e a agitação natural – sempre controlada e mediada por nós – compromettesse o andamento planeamento³⁵.

Após este processo de acolhimento, iniciamos o tema abordando o recorte temporal, ilustrando o espaço geográfico em que o evento seria abordado e fazendo uma breve revisão acerca do processo de fragmentação e declínio do Império romano do Ocidente.

Para tanto, utilizamos as referências da *Pax Romana* como elemento propulsor deste processo de ruína e apontamos de que forma o modelo político

³⁴ Vide CD-ROM ANEXO 12

³⁵ Vide CD-ROM PLANEAMENTO 3

desenvolvido por Roma naquele momento estaria fadado a fragilidade e ao fracasso.



Principais causas das invasões germânicas

1. Causa climática = migração para o Sul em busca de climas mais quentes
2. Admiração pelo império
*modelo de civilização
3. Fuga dos Hunos



36

Nesta aula, sendo ela o primeiro contato, buscamos a utilização de uma metodologia operatória, em que se busca a todo o momento a participação dos alunos para a construção de um raciocínio coletivo que possa elucidar e apresentar melhor os conteúdos com base nas informações e experiências de vida deles próprios. Desta forma, exemplos práticos e lúdicos – sobretudo, associações e comparações com cuidados anacrônicos – foram recursos que mantiveram os alunos entretidos durante nossas atividades.

³⁶ Vide CD-ROM ANEXO 13



Morte do Imperador Teodósio - 450

O Império em crise.

- Crise do Esclavagismo.
- Crise económica e baixa produção de alimentos.
- O retorno das tropas à Roma.
- O aumento populacional nos centros urbanos.
- A Fragilidade das fronteiras.
- As “Invasões” bárbaras.
- A Ruralização da Economia.



37

Ao final desta aula, com alegria, notamos que alguns alunos não saíram de sala e permaneceram buscando informações e levantando questionamentos, assim como sugerindo exemplos, sobre o tema recém-abordado. Como recurso e estratégia para a consolidação e aprendizagem contínua mesmo fora do ambiente escolar, sugerimos, para esses alunos a leitura de alguns livros condizentes a faixa etária deles assim como filmes que aludem os conhecimentos desenvolvidos nesta aula.

³⁷ Vide CD-ROM ANEXO 14

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	16/05/2018	Turma	7ºD	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia)						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Legitimidade de Poder.						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
PROMOVER O ENTENDIMENTO ACERCA DE: • A <i>Pax Romana</i> ; Crise económica; Crise do Esclavagismo; Fragmentação do poder Central; O Exército Ocioso; A Fragilidade das fronteiras; O aumento populacional nos centros urbanos;		• Com base na vivência da turma e seus conhecimentos prévios acerca de tempo e espaço, buscar-se-á promover conclusões em torno dos eventos históricos apresentados. • Tendo como base as metodologias operatórias,		• Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		• O professor irá promover uma dinâmica em grupo com a qual os alunos deverão produzir um parágrafo explicativo acerca de questões propostas no final da aula.	

<p>A crise na identidade cultural romana; as “invasões” bárbaras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos; os exércitos particulares e os mercenários nas fronteiras; a nova configuração política e social. 	<p>incentivar-se-á os estudantes a completarem os acontecimentos apresentados como forma de dedução, promovendo, assim, um exercício de raciocínio lógico em torno dos movimentos políticos e sociais do período.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • A atividade será realizada no caderno diário dos alunos e servirá de apoio para os estudos preparatórios para as avaliações.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quarta aula lecionada – 7º D

30 de maio de 2018 – 12:15h

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII

Voltamos a turma 7º D duas semanas após o primeiro encontro para a aula sobre a temática *Vivência Religiosa no Ocidente Medieval*. Neste dia, conseguimos observar uma euforia maior por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, uma ansiedade com o que iríamos apresentar ainda nos corredores e no espaço comum da escola, onde fomos abordados por grande parte deles.

Percebemos o atraso de alguns alunos, visto que este tempo de aula é seguinte ao intervalo, o que, invariavelmente, ocasiona a dispersão e traz os alunos ainda agitados para dentro de sala de aula. Com essa percepção, entendemos que não seria razoável nem produtivo iniciar de imediato com o conteúdo planejado³⁸. Assim, buscando conversar com os alunos acerca dos filmes e textos indicados na aula anterior, de suas tarefas diárias, preferências quanto a disciplinas escolares e, desta forma, encontramos a volta a calma necessária para desenvolver nossa atividade. Com o comportamento desejado estabelecido, demos início ao planejamento de aula.

Sabendo ser um tema que aborda contextos religiosos, inicialmente buscamos apresentar uma lógica de entendimento acerca das ruturas e permanências ao longo da História. Assim, conseguimos desenvolver um

³⁸ Vide CD-ROM PLANEAMENTO 4

raciocínio de relação entre o passado e o presente, fazendo com que os alunos compreendessem que os acontecimentos e as decisões tomadas pelos homens estão sempre de acordo com a sua lógica e percepção de mundo o que, por sua vez, está sempre atrelada ao período e espaço em que se vive.

Neste mesmo sentido, mostramos as permanências da Igreja Católica e suas modificações ideológicas e interpretativas ao longo do tempo, exemplificando com algumas decisões identificadas em Concílios durante o período medieval. Assim, rompemos a ideia de história como estudo de um passado estático, fazendo com que eles percebessem a ideia de múltiplas interpretações e especificidades locais, uma vez que o imaginário de senso comum, pensa na Idade Média como uma unidade de perfis comportamentais, políticos e culturais em toda Europa.



Tendo isso bem ilustrado, nossa aula começou com um mapeamento do perfil ideológico da Igreja Católica medieval destacando de que maneira ela se consolida como instituição oficial e legitimadora do período. Para tanto, utilizamos o conceito de poder apresentado por Max Weber, o que fez com que

³⁹ Vide CD-ROM ANEXO 15

os alunos obtivessem uma visão mais ampla e associativa durante todo o processo.



Durante a aula, dois alunos que já se sentam em lugares especiais – determinados pela professora – devido ao comportamento inadequado, precisaram ser separados por estarem desenvolvendo conversas paralelas que, posteriormente, poderiam atrapalhar o andamento das atividades. Entretanto, por outro lado, a turma participava intensamente da aula com perguntas, posicionamentos e exemplos de vivência pessoal, o que possibilitou que esclarecêssemos dúvidas e apontássemos informações que não estavam no planeamento original.

Na segunda etapa da aula, momento em que abordamos a vida nos mosteiros, utilizamos exemplo vividos em nossa experiência na Ordem Beneditina no Rio de Janeiro, o que despertou grande interesse e curiosidades acerca do tema. Neste sentido, conseguimos apresentar a formação das ordens monásticas e a sua importância para o desenvolvimento e consolidação da Igreja Católica no ocidente, assim como suas particularidades possíveis de serem observadas ainda hoje.

⁴⁰ Vide CD-ROM ANEXO 16

Por fim, observando que ainda havia tempo a ser aproveitado, foram expostas três questões para que os alunos pudessem construir parágrafos explicativos sobre:

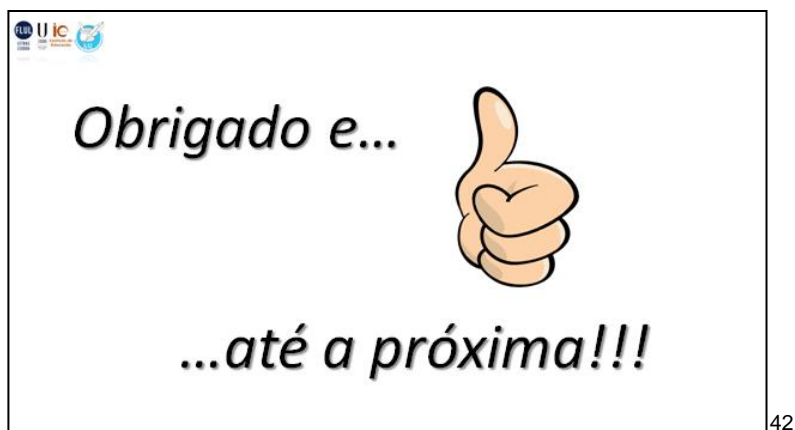
1. As estruturas de poder segundo Max Weber.
2. A importância das Ordens Monásticas para a consolidação da Igreja no Ocidente.
3. As permanências da Igreja Católica possíveis de serem observadas ainda hoje.



41

Com isso, encerramos nossas atividades com a turma 7ºD com grande felicidade e com a certeza de que conseguimos lograr êxito dentro do que se esperava. Com a alegria que fomos recebidos, deste o primeiro contato, nos despedimos com pedidos para que voltássemos já no próximo ano letivo.

⁴¹ Vide CD-ROM ANEXO 17



⁴² Vide CD-ROM ANEXO 18

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	30/05/2018	Turma	7º D	Aulas	47 e 48	Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares:Conteúdos			Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de percepção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média O Trivium O quadrivium As Ordens Monásticas A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade.			Será observado durante a aula todo o percurso que a Igreja Católica atravessa ao longo de sua consolidação na Europa Ocidental. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias e com questões que serão respondidas oralmente pelos alunos durante o desenvolvimento da aula.		Slide PowerPoint		O professor irá promover uma dinâmica qual os alunos deverão apresentar raciocínios conclusivos oralmente acerca da temática. A atividade será realizada a partir de leituras e exemplos apresentados oralmente pelo professor.

	Como elemento de fundamentação teórica, utilizaremos conceitos hagiográficos e citações dos Concílios da Igreja, bem como identificações e reflexões em torno da função da fé e sua importância no diálogo com a contemporaneidade social no ocidente.		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Quinta aula lecionada – 7º E

11 de maio de 2018 – 14:00h

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.

Propositadamente, nos apresentamos à turma 7º E de maneira mais formal e sem maiores espaços para questões e curiosidades em torno de nossa personalidade. Este movimento objetivava observar a reação da turma diante de uma realidade e diferente de postura, mais conservadora e com atenção voltada especificamente para o conteúdo planejado⁴³.



Imagem da aula (acervo pessoal)⁴⁴

⁴³ Vide CD-ROM PLANEAMENTO 5

⁴⁴ Vide CD-ROM Anexo 19


A turma, de maneira geral, possui um perfil de comportamento bem enquadrado a sua faixa etária – a mais elevada quando comparada as outras turmas do 7º ano – e não apresenta entraves complicadores para o desenvolvimento da aula. Entretanto, três alunos – especificamente – são identificados por históricos de indisciplina.

Desta forma, como recurso para o controle desses alunos que historicamente possuem entraves de ordem disciplinar, utilizamos a estratégia de tê-los como interlocutores preferenciais durante a aula, fazendo com que estivessem a todo o momento participando com dúvidas, questionamentos e conclusões de raciocínios, não abrindo espaço, portanto, para que estes tivessem tempo de dispersarem suas atenções e desenvolverem brincadeiras e conversas paralelas. Um dos argumentos pedagógicos, sabendo que estes alunos especificamente apresentam comportamentos mais agitados, foi fazer com que a aula se desenvolvesse em forma de um “jogo” de perguntas cuja respostas se desencadeavam por meio de um raciocínio lógico e conclusivo. Assim, obtivemos a participação de grande parte da turma, fazendo com que a aula ganhasse um ambiente leve e agradável durante todo o seu processo.

Assim como na turma 7ª C, no dia dois de maio, descrito em páginas anteriores, desenvolvemos nossa atividade de estágio ministrando a aula sobre a temática “invasões bárbaras” para a turma 7º E. Entretanto, mesmo utilizando o mesmo material ilustrativo da turma anteriormente trabalhada, valemo-nos como abordagem um planejamento diferenciado, visto que esta turma apresenta características bem específicas, como já descritas acima, que inviabilizariam a utilização da mesma metodologia de ensino.


Acreditando ter alguma relação com a faixa etária, a turma apresentou grande interesse quando abordamos os temas da invasões, conflitos e saques, uma vez que estes alunos possuem características mais maduras do que as demais turmas do mesmo grau. Assim, encontramos uma boa abertura para

desenvolver temas que não estavam no planeamento original puxando ainda mais a participação do grupo e fazendo com que a aula se tornasse mais rica ao que compete o conteúdo.



Acordos com os bárbaros

- Ainda antes de Cristo, o império romano tentou deter as invasões bárbaras nas fronteiras estabelecendo acordos com os chefes das tribos germanas.
- No século IV, já funcionava um acordo que os povos germanos juravam proteger das fronteiras contra possíveis ataques hunos.
- Em troca dessa proteção, os romanos permitiam aos germanos o alistamento no exército romano e garantiam 1/5 das terras e da produção nas zonas rurais aos seus "hospedes" (bárbaros)



45

Nesta turma, sabendo que a faixa etária era mais elevada, ao contrário da utilização das teorias de Weber, nos valem da lógica de poder de Maquiavel para ilustrar movimentos políticos e relações socioeconómicas entre os povos bárbaros e os romanos. Outro movimento interessante abordado, foi a forma de construção de identidade dos povos bárbaros entre si e a maneira com que os romanos – inclusive a Igreja, o que abriu uma relativa curiosidade para o tema que seria abordado na próxima aula – os reconheciam.

Assim, compreendendo a forma com que os romanos identificavam e julgavam os povos estrangeiros, os alunos foram incentivados a contarem suas experiencias culturais – uma vez que a turma é composta por alguns alunos imigrantes e filhos de imigrantes – com o objetivo de traçar elementos comparativos, ilustrativos e alusivos à forma com que se observa a cultura estrangeira sob a interpretação de uma cultura local ou dominante. Este movimento surtiu grande efeito e fez com que os alunos tivessem uma

⁴⁵ Vide CD-ROM ANEXO 20

compreensão bem aproximada daquilo que os romanos e os povos bárbaros encontraram nesta relação.



A invasão dos hunos

- O primeiro contato dos hunos foi com o Império Romano do Oriente
- A invasão à Reims e o assassinato do Bispo
- O encontro com o Papa Leão Magno e a expulsão de Roma
 - O Papa e a Igreja são vistos como defensores de Roma.
- A Volta à França e a Batalha de Catalães
 - Os Hunos são derrotados por uma exército formado por Romanos, Visigodos e Francos
 - Átila é morto em Batalha e os hunos perdem a unidade e voltam para Ásia



A partir daí, se valendo de conceitos atuais de xenofobia e experiências práticas, apresentamos a construção do medo que os romanos desenvolveram e as possíveis reações frente ao contato com os povos germanos, hunos, alanos, suevos, ostrogodos, visigodos, normandos, entre outros. Dentro deste mesmo sentido, analisamos de que forma esses “medos” romanos diante dos bárbaros se desenvolveu após a fragmentação, declínio e rutura do Império romano do Ocidente, se desencadeou no perfil comportamental e no imaginário social medieval e que, ainda hoje são possíveis de observar na cultura do ocidente.

⁴⁶ Vide CD-ROM ANEXO 21



Morte do Imperador Teodósio - 450

O Império em crise.

- Crise do Esclavagismo.
- Crise económica e baixa produção de alimentos.
- O retorno das tropas à Roma.
- O aumento populacional nos centros urbanos.
- A Fragilidade das fronteiras.
- As "Invasões" bárbaras.
- A Ruralização da Economia.



47

Para isso, com efeito, utilizamos como recurso a lousa para apresentar uma linha do tempo e a identificação espacial em uma representação cartográfica. Aproveitando o interesse da turma e a grande participação dos alunos, apresentamos conceitos historiográficos atuais acerca dos cortes temporais descritos como “pré-antiguidade” e “antiguidade tardia”, o que fez com que tivessem o contato com outras formas de interpretação da literatura historiográfica.

A atividade final, foi desenvolvida sob a nossa orientação, em que apresentamos um texto no slide projetado e, a partir da leitura do professor, os alunos completaram os espaços com as palavras corretas com base nos conhecimentos desenvolvidos durante a nossa aula.

⁴⁷ Vide CD-ROM ANEXO 22

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	11/05/2018	Turma	7ºE	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Poder.						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Recursos		Avaliação
PROMOVER O ENTENDIMENTO ACERCA DE: 1. compreender quem eram os povos bárbaros; perceber a sua multiplicidade; entender que o termo é dado pelos romanos. 2. Características dos povos germanos e a militarização. 3. O juramento de fieldade.		<ul style="list-style-type: none">Será utilizado como ferramenta a ideia de interatividade e diálogo entre a turma e o professor.Os alunos serão deverão fazer seus apontamentos durante a aula, afim de confrontá-los na atividade final.			<ul style="list-style-type: none">Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		Os alunos irão, com a orientação do professor, completar oralmente um texto de revisão exposto em slide (powerpoint). Ao final, todos deverão reproduzi-lo em seus cadernos.

<p>4. As principais causas das invasões bárbaras e os acordos com os romanos.</p> <p>5. Os hunos e suas especificidades.</p> <p>6. A queda do império e a resistência da Igreja</p> <p>7. A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos.</p> <p>8. o poder da conversão cristã para a consolidação dos novos reinos.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Com base em associações lógicas, os alunos serão conduzidos ao entendimento da História.• Serão utilizados exemplos do cotidiano dos alunos para ilustrar e promover um melhor entendimento.		<p>Este material servirá de auxílio aos estudos para outras avaliações.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------

Sexta aula lecionada – 7º E

16 de maio de 2018 – 14:20h

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII

Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os século VI e XII

Nosso segundo encontro com a turma 7º E, abordamos o conteúdo das Vivências Religiosas no Ocidente Medieval.

Inicialmente a turma se apresentou sem grande motivação e com aspecto cansado, entretanto, com o desenvolver da aula e com a busca por uma maior interação dos alunos com dinâmicas de raciocínio lógico conclusivo e expondo nossa experiência prática junto ao Mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro, obtivemos a atenção e, assim como na aula anterior, o controle da turma.



Nau central da Igreja Nossa Senhora de Montserrat – Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro
(acervo pessoal)⁴⁸

⁴⁸ Vide CD-ROM ANEXO 23

Mais uma vez utilizamos os alunos com históricos de indisciplina comportamental como interlocutores e, desta vez, a surpresa foi ainda mais gratificante, visto que um dos alunos trouxe com sua participação e conhecimento em torno da fé, um espaço para o debate e o esclarecimento contra a discriminação e intolerância religiosa.

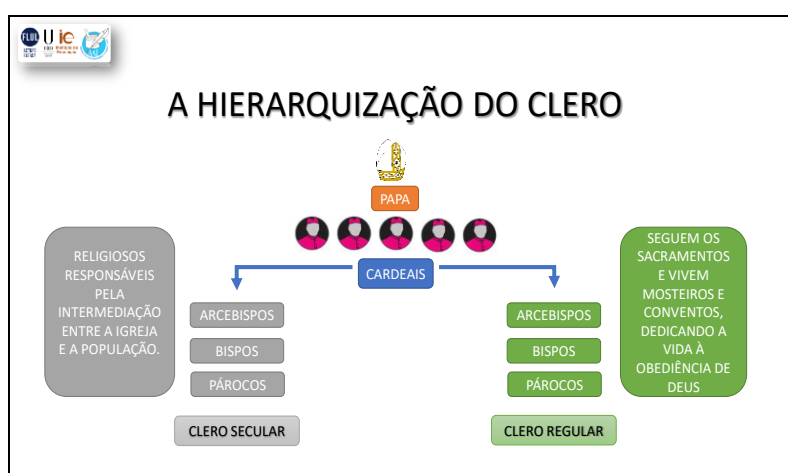
Outro aluno, sabendo que a aula trataria de aspetos religiosos, também apresentou questionamentos acerca das relações teóricas entre a fé e a ciência, o que foi um grande contributo para esclarecimentos para além da História. Esta postura encontrada na turma, acredita-se, ser o resultado de um processo de aproximação e construção de afetividade, uma vez que apresentaram confiança para se abrirem e exporem dúvidas que, invariavelmente, guardam para si por vergonha ou medo de julgamento de colegas.

A aula, sem perder o conteúdo e a análise do que foi planeado⁴⁹, caminhou naturalmente e construiu seu próprio andamento, fazendo com que as dificuldades, dúvidas e exemplos compartilhados entre professor e alunos guiassem a construção do conhecimento. Neste sentido, foi possível observar a identificação e a consolidação do respeito ao próximo, respeito a opinião e, sobretudo, respeito a crença, uma vez que conseguimos apresentar os conceitos católicos sem buscar alusões, comparações ou julgamentos sobre outras religiões, mas sim, ilustrando de que forma a fé dialoga com a sociedade e interfere no percurso histórico.

⁴⁹ Vide CD-ROM Anexo 10



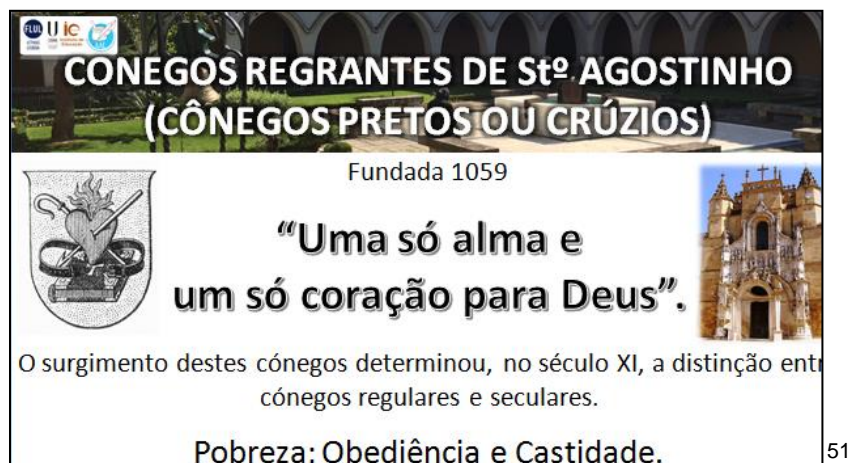
Com significativo interesse, fundamentamos nosso conteúdo com base em citações bíblicas, hagiografias e historiografias específicas do período abordado. Assim, conseguimos proporcionar algumas reflexões em torno da sociedade medieval ocidental exemplificando suas características e perfil comportamentais que, embora possuam raízes medievais, ainda hoje são perpetuadas em nossa sociedade.



Ao final da aula, observamos a formação das ordens monásticas e a função dos mosteiros, o que foi de grande colaboração para a consolidação dos

⁵⁰ Vide CD-ROM ANEXO 24

conhecimentos adquiridos em torno do tema, já que esses alunos tiveram a oportunidade de se deslocarem até o Mosteiro dos Jerónimos para uma visita técnica, onde lá puderam trazer informações que colaboraram para a construção do imaginário acerca das funções dos mosteiros na idade média.



**CONEGOS REGRANTES DE Stº AGOSTINHO
(CÔNEGOS PRETOS OU CRÚZIOS)**

Fundada 1059

**“Uma só alma e
um só coração para Deus”.**

O surgimento destes cónegos determinou, no século XI, a distinção entre cónegos regulares e seculares.

Pobreza; Obediência e Castidade.

51

Assim como na primeira aula, terminamos com mais questionamentos e participação de alunos – inclusive os quais apresentavam históricos de indisciplina – acerca do tema, neste momento, mais específicos em relação a hierarquização da Igreja no período medieval e hoje.

⁵¹ Vide CD-ROM ANEXO 25

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	16/05/2018	Turma	7E	Aulas N.º		Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares: Conteúdos			Estratégias de aprendizagem			Recursos	Avaliação
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de percepção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média <ul style="list-style-type: none">• O trivium• O quadrivium As Ordens Monásticas A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade			O professor utilizará as referências de composição social e suas transformações como percurso historiológico para o entendimento do tema geral. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias de conclusão, onde um tema explica o anterior e propõe a reflexão do slide seguinte. Como fundamentação teórica, o professor irá utilizar referências da hagiografia e elementos teológicos durante todo o discurso da temática.			Slide powerpoint Ficha impressa	Os alunos receberão uma ficha em que irão completar os conceitos a partir da interpretação do texto e da compreensão dos conteúdos apresentados durante a aula.

Sétima aula lecionada – 9º C

10 de janeiro de 2019 – 08:20h

Domínio: Crises, Ditaduras e Democracias na década de 30

Subdomínio: Crise de 1929 e a formação das políticas totalitárias

Anterior ao primeiro contacto com a turma, a professor cooperante, Me. Adélia Prata, apresentou-nos algumas características gerais da turma que, embora compusesse uma análise rápida e superficial, fez-nos refletir acerca do planeamento original que havíamos destacado para a abordagem do tema proposto. Originalmente, tínhamos uma estrutura em PowerPoint e uma condução de conteúdo a partir de um conjunto de imagens que nos valeria de ilustração e suporte para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser evidenciado de maneira pré-direcionada.

Entretanto, o perfil geral da turma, pouco associativos e de escassa referência histórica, no nosso entender, não combinava com este modelo, já que essa estrutura de aula necessita de um grande volume de concentração e conhecimento prévio acerca do tema.

Desta forma, a modificação do planeamento acenou na direção de inserir os alunos na construção das informações com base em conclusões lógicas a partir de questionamentos apresentados oralmente aos alunos, fazendo-os refletir e chegar a uma definição acerca dos conceitos.

O tema abordado, portanto, versava a respeito da Crise de 1929 e a Formação dos Regimes Totalitários. Assim sendo, nos valem de alguns pensamentos filosóficos e sociológicos, como Kant e Espinosa, considerando e

iniciando nossa contextualização com reflexões sobre os conceitos de Felicidade, Alegria, Tristeza, Esperança e Depressão.

Assim, questionando os estudantes a respeito de como poderíamos definir esses conceitos tendo por base os sentimentos pessoais de cada um, fizemos com que houvesse um interesse inicial e uma considerável participação dos alunos, embora estivéssemos no primeiro horário do dia e, visivelmente, não havia grandes motivações para a aula no princípio.

Logo percebemos que havia um significativo envolvimento e atenção da turma e, uma vez expondo as definições filosóficas e sociológicas de alguns teóricos, relacionamos essas informações com o período da década de 20 do século XX, período após guerra em que as sociedades se depararam com uma complexa gama de sensações – dentre tantas, as descritas neste ponto nos serve de balizamento técnico para a compreensão de um contexto mais amplo.

Na sequência, começamos a apontar as semelhanças destes sentimentos individuais aplicados em um contexto maior possíveis de serem reconhecidos nas sociedades europeias no período entre guerras. Da mesma maneira, apresentamos o ideal de consumo e o *American Way Of Life*, despertado no Estados Unidos da América e identificado como modelo, bem como as especificidades da democracia liberal. Utilizando sempre as associações com as vivências práticas dos alunos, seguimos esta lógica observando que havia um considerável sucesso em nossa abordagem, obrigando-os a todo o momento a pensarem e concluírem oralmente o desencadeamento dos acontecimentos como uma cadeia de consequências.

Assim chegamos ao Crash da Bolsa de Nova Iorque e exemplificamos a lógica e o funcionamento das ações vinculando-os com a forma com que eles se relacionam com o dinheiro e as expectativas de compra, fazendo, desta forma, com que fizessem a associação com o universo especulativo e o processo de deflação das empresas e indústrias estadunidense naquele momento.

Já seguros da relação afetiva estabelecida com os estudantes, conduzimos os exemplos nos colocando como sujeitos da história, relacionando a partir de então, nossa própria vivência com os elementos abordados no tema. Entendendo ser um período complexo e de grande importância para o desenvolvimento social e cidadão de cada um, observamos com cuidado a formação dos estados e regimes totalitários, elencando um conjunto de características prévias de uma democracia fragilizada que propicia a abertura para o surgimento de lideranças neste sentido.

Avançando o conteúdo de acordo com os conceitos consolidados anteriormente, de maneira gradativa, apresentamos as generalidades dos regimes autocratas e tratamos de identificar as razões centrais, sem maior aprofundamento, que fizeram com que o Fascismo e o Nazismo ascendessem aos governos e arrebatassem grande gama de adeptos da ideologia que, embora derrotada, mantém-se viva, não apenas no imaginário e na memória social, como nas ações e heranças éticas e comportamentais de grupos por todo ocidente.

Por fim, o 9ºC se mostrou extremamente participativo, atento e sem nenhuma intervenção disciplinar ou de ordem comportamental que pudesse atrapalhar ou gerar algum tipo de entrave ao nosso planejamento.

Domínio: Crises, Ditaduras e Democracias na década de 30							
Subdomínio: Crise de 1929 e a formação das políticas totalitárias							
Data	10/01/2019	Turma	9º C	Aulas N.º		Observações:	Serão utilizadas referências pedagógicas de metodologias integracionistas durante todo o processo de ensino aprendizagem. Este processo terá por objetivo desencadear a participação dos estudantes e analisar a capacidade de verbalizar suas percepções acerca dos temas apresentados.
Sumário	CRISES, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 30						
Conceitos	Iaspetos económicos, políticos e sociais da Crise de 1929; Formação de modelos de gestão política; Xenofobia, Preconceito e Nacionalista; e Período Entreguerras						
Metas Curriculares:Conteúdos			Estratégias de aprendizagem			Avaliação	
			Recursos				
Nesta aula temos por meta primária fazer com que os discentes possam conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social, bem como identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA.			Aula expositiva dialogada. Serão observadas imagens e construções artísticas do período como ferramentas de análise para a compreensão do pensamento comum social, bem como das dificuldades e entraves proporcionados pela crise e pelo sistema de gestão político.			Slide PowerPoint Livro Didático (Manual) Ficha impressa	
						Verificar se os estudantes são capazes de ler e compreender as informações presentes no texto do	

<p>Observar-se-á a importância de reconhecer na “Crise de 1929” características das crises cíclicas do capitalismo liberal e descrever as consequências do <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929.</p> <p>Observar-se-á também o processo de mundialização da crise, enfatizando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade.</p> <p>No contexto, será buscado o conhecimento e a compreensão das respostas dos regimes em relação dos efeitos da Grande Depressão e do crescimento do fascismo com as tentativas de formação de governos de unidade nacional e de Frentes Populares.</p>			<p>manual e nas imagens.</p> <p>Verificar se os estudantes são capazes de organizar e classificar as informações apresentadas oralmente.</p> <p>Verificar se os estudantes são capazes de expressar opiniões com bases teóricas frente as ideologias políticas descritas no decorrer do período.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Oitava aula lecionada – 9º B

24 de janeiro de 2019 – 14:30

Domínio: Crises, Ditaduras e Democracias na década de 30

Subdomínio: Crise de 1929 e a formação das políticas totalitárias

Tendo como base a experiência positiva desenvolvida na turma anterior, optamos por tentar aplicar o mesmo desenvolvimento no 9ºB, já sabendo que nesta turma haveria alunos com maior capacidade e conhecimento específico acerca dos conteúdos expostos.

De imediato, observamos no comportamento de alguns alunos a desconfiança e o baixo potencial participativo, mas acreditamos que o desenvolvimento do planejamento, uma vez já aplicado com êxito, teria grandes possibilidades de atingir o sucesso almejado e atender o projeto de construção de conteúdo.

Desta forma, prosseguimos com a ideia de aplicar conceitos interdisciplinares e, considerando o período entre guerras, abordado como tema central da aula, utilizamos exemplos da psicanálise e da psicologia para conceituar o campo das sensações individuais ampliadas em contextos sociais. Assim, a depressão e a falta de perspectiva da população no pós-guerra foram ilustradas com pensamentos e reflexões acerca das experiências verbalizadas pelos alunos.

Neste momento, observamos que os discentes se identificaram com alguns conceitos como a necessidade de se inserir em grupos vitoriosos, com os movimentos de aceitação como indivíduo, de sentimento de pertença e, também, de conceitos que remetem o nacionalismo e o patriotismo. Assim, nos valem

desse movimento para apresentar as manobras políticas desenvolvidas a partir de 1921, sobretudo com o Estados Unidos e detrimento à Europa.

Utilizando uma metodologia provocativa, incentivamos os alunos a pensarem acerca das necessidades europeias e as razões que fizeram com o Estados Unidos saíssem com condições económicas e psicologicamente fortes apos os conflitos. Desta maneira, os alunos começaram a sinalizar um entendimento associativo e conclusivo da forma do desenvolvimento político aplicado pelos estadunidenses, fazendo com que os países que sofreram com os desgastes e destruições da guerra se tornassem dependentes e influenciados pelos seus interesses.

Em seguida, exemplificando com o imaginário de uma empresa conduzida a partir de especulações de crescimento qual nós estaríamos envolvidos, apontamos o desencadeamento da Crise de 1929 e de que maneira ela de impactou o mundo ocidental. Ainda neste sentido, expomos, superficialmente, a situação russa, com o objetivo de que, posteriormente, ao trabalhar os contextos centrais da guerra fria, o docente possa buscar essa referência na construção do raciocínio.

Curiosamente, neste momento da aula, nos deparamos com alunos que, visivelmente, possuem interesse em buscar maiores informações acerca da História, uma vez que nos foi sinalizado, algumas vezes, questões periféricas ao assunto, mas que, dentro de um contexto didático-metodológico, foi-nos possível associar com o entendimento do aluno.

Prosseguindo com o planeamento, montamos no quadro um esquema lógico de causas e consequências, pois, neste período da aula, entendemos que havia a necessidade de ilustrar o posicionamento geográfico de alguns acontecimentos e clarificar a compreensão dos alunos acerca do desenvolvimento e funcionamento da bolsa de valores, bem como a compra e venda das ações.

Assim, uma vez exposto no quadro, fizemos com que os alunos pudessem concluir os quadros de maneira rápida e chegassem a um resultado de falência da empresa, o que, quando associado ao tema central da aula, fez com que eles pudessem entender o impacto na economia estadunidense e na sociedade que, conforme descrevíamos na abordagem inicial da aula, era pautada no consumo e na ideia de pertença social e nacional a partir do poder de compra.

A quantidade de empresas que foram à falência levaram os alunos a uma grande reflexão crítica acerca do sistema democrático liberal que nos valeu de ponte para a abordagem do tópico seguinte. A necessidade de mudança e da figura de um líder centralizador das decisões.

Com isso, discutimos a forma e a figura de poder exercida pelo professor dentro de sala de aula e utilizamos a abordagem de Max Weber para ilustrar a lógica de poder a partir das tradições, legitimidades e carisma do líder. Desta maneira, conseguimos fazer com que os alunos refletissem de que forma se constrói uma liderança e por quais razões levam milhares de pessoas aceitarem e seguirem o pensamento de um único ser.

Ao final desta aula, pudemos receber agradecimentos e felicitações de alguns alunos, bem como questões ainda acerca do tema abordado, movimento que nos deixou confiantes e satisfeitos com o processo desenvolvido junto ao 9ºB.

Domínio: Crises, Ditaduras e Democracias na década de 30							
Subdomínio: Crise de 1929 e a formação das políticas totalitárias							
Data	24/01/2019	Turma	9º B	Aulas N.º		Observações:	Serão utilizadas referências pedagógicas de metodologias integracionistas durante todo o processo de ensino aprendizagem.
Sumário	CRISE, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 1930						Este processo terá por objetivo desencadear a participação dos estudantes e analisar a capacidade de verbalizar suas percepções acerca dos temas apresentados.
Conceitos	Aspetos económicos, políticos e sociais da Crise de 1929; Formação de modelos de gestão política; Xenofobia; Preconceito; Nacionalismo; Período Entre Guerras						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégia de aprendizagem			Recursos		Avaliação
Nesta aula temos por meta primária fazer com que os discentes possam conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social, bem como identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA. Dentro deste contexto, observar-se-á a importância de		Aula expositiva dialogada. Serão observadas imagens e construções artísticas do período como ferramentas de análise para a compreensão do pensamento comum social, bem como das dificuldades e entraves proporcionados pela			Lousa Manual		Verificar oralmente se os estudantes são capazes de ler e compreender as informações presentes no texto do manual e nas imagens. Verificar se os estudantes são capazes de organizar e

reconhecer na “Crise de 1929” características das crises cíclicas do capitalismo liberal, além de descrever as consequências do <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929. Observar-se-á também as razões o desencadeamento da formação dos regimes totalitários na Europa.	crise e pelo sistema de gestão político.		classificar as informações apresentadas oralmente. Verificar se os estudantes são capazes de expressar opiniões com bases teóricas frente as ideologias políticas descritas no decorrer do período.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme iniciamos este material e apresentamos a ideia de que tal estudo não se propunha indicar qualquer caráter conclusivo, entendemos, portanto que o nosso contributo para a academia está justamente na abordagem e na indagação das ferramentas de estudo e ensino bem como nos métodos utilizados que nem sempre atendem ou aludem intenções e a vocação transformadora da educação.

Ao longo do nosso curso, tivemos a oportunidade de observar os grandes volumes de entraves burocráticos atribuídos ao professor que, por muitas vezes necessita sacrificar o planeamento ou o andamento da própria aula elaborada para cumprir tarefas periféricas à docência propriamente dita.

Em outras palavras, observou-se que embora a educação e o ensino se posicione estruturalmente como meio transformador e capaz de transfazer o indivíduo em cidadão, e por conseguinte a sociedade, o professor figura como principal agente deste movimento, desta transformação, uma vez que é o profissional dotado – teoricamente – de conhecimentos e capacidades didático-metodológicas para atender as necessidades de evolução dos discentes no campo escolar. Porém, esta transformação, bem como o próprio agente, se depara, invariavelmente, com barreiras que empobrecem todo o desenvolvimento e comprometem, em via de regra, o andamento pedagógico esperado e almejado.

Desta forma, encontramos as estruturas e os sistemas de ensino vigentes, em grande parte, como, mas não único, elemento embrionário e, ao mesmo tempo, mantenedor de uma ordem social vigente pautada nas desigualdades sociais. As equidistâncias pragmáticas entre docentes e discentes, os entraves no desenvolvimento de laços afetivos e pedagógicos construídos ao longo do percurso, os resultados finais que pouco representam os conhecimentos e

competências adquiridos durante o período escolar, somados a um sistema de ensino que teima em resistir às necessidades inovadoras, apresentam a educação como ferramenta de consolidação e perpetuação de um espaço e de uma dinâmica escolar que, cada vez mais, faz menos sentido tanto ao estudante quanto ao próprio professor.

A seleção natural pode ter favorecido tendências para que os humanos não estejam cientes daquilo que realmente fazem e por que fazem.⁵²

Em todo caso, este trabalho serviu-nos, igualmente e sobretudo, para nos encher de coragem e perceber ainda mais a nossa missão como educador, fazendo com que tenhamos a cada dia a exata noção de responsabilidade e sensibilidade de olhar profissional, bem como da afetivamente para todos os alunos que passam pelas “nossas mãos”, a fim de que possam exercer consoante às nossas influências e orientações pedagógicas as funções de um cidadão consciente, interventor e indignado com as diferenças e segregações percebidas em sua espaço e tempo.

⁵² RICHARD ALEXANDER (1974)

REFERÊNCIAS

Obras Gerais:

BLOCH, MARC. APOLOGIA DA HISTÓRIA OU O OFÍCIO DO HISTORIADOR. RIO DE JANEIRO: ZAHAR, 2001

BOURDIE, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. A REPRODUÇÃO. ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO. LISBOA, 1970.

DUBY, GEORGE. A HISTÓRIA CONTINUA. RIO DE JANEIRO: ZAHAS, 1993
FERREIRA, CARLOS AUGUSTO LIMA. ENSINO DE HISTÓRIA E A INCORPORAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REFLEXÃO. REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL 4(2): 139-157 INVERNO 1999.

FREIRE, PAULO; GUIMARÃES, SÉRGIO. PEDAGOGIA: DIÁLOGO E CONFLITO. 4ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1995

LE GOFF, JACQUES, EM BUSCA DA IDADE MÉDIA. RIO DE JANEIRO: CIVILIZ. BRASILEIRA 2005

LE GOFF, JACQUES. MEMÓRIA. IN__ HISTÓRIA E MEMÓRIA. 5º ED. CAMPINAS, SÃO PAULO: EDITORA DA UNICAMP, 2003.

RÜSEN, JÖRN. HISTÓRIA VIVA: TEORIA DA HISTÓRIA: FORMAS E FUNÇÕES DO CONHECIMENTO HISTÓRICO. BRASÍLIA: EDITORA UNB, 2007.

Obras Específicas

Ausubel, David, Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003.

Bertrand, Yves, Teorias Contemporâneas da Educação, trad. Alexandre Emílio, 2a edição, Col. Horizontes Pedagógicos, 4, Lisboa, Instituto Piaget.

Bruner, Jerome, The Process of Education, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1962.

Monteiro, Miguel Corrêa, Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões, Ed. Plátano, Edições Técnicas, Lisboa, 2001.

Monteiro, Miguel Corrêa, O Ensino da História numa Escola em Transformação, Ed. Plátano, Edições Técnicas, Lisboa, 2003. Pontecorvo.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 3 6 Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997. _____. Letravail sociologique de Pierre Bourdieu. Paris: La Découverte, 1999.

Referências Eletrônicas

DGAE METAS CURRICULARES HISTÓRIA ACESSO 31/10/2019

ANEXOS

ATIVIDADES - 1

ALUNO: _____ TURMA: _____
7ºC DATA: 02/05/2018

FICHA – INVASÕES BÁRBARAS E A RURALIZAÇÃO DA EUROPA.

Os povos bárbaros viviam nas _____. Em geral, já possuíam contato com os romanos desde o século I. Entretanto, fora no século II que estabeleceram acordos de proteção e sobrevivência para ambos.

O termo “bárbaros” fora atribuído, pelos romanos, à todos os povos que não falavam _____ e não possuíam _____. A principal característica dos povos bárbaros era a militarização. Assim, esses povos ficaram conhecidos como povos _____. Que significa _____. (Ger = Lança / Man = Homem)

Outra característica importante desses povos era o cumprimento da palavra. Posteriormente este princípio deu origem ao _____.

Dentre outros fatores, as invasões bárbaras tiveram 3 principais motivos:

_____, _____ e _____.

Após a morte do Imperador _____, em 450, a crise no império se agravou. Sem as guerras de expansão e conquista, o império encontrou dificuldades em sua produção de alimentos e comércio pela falta de escravos, o que ficou conhecido como _____.

O exército ocioso, a falta de escravos e o aumento populacional nos centros urbanos, desencadeou a fome nas cidades. A saída da população foi buscar as zonas rurais de Roma. Este movimento é chamado de _____ ou economia de subsistência.

Em 476 o imperador Rômulo Augusto foi preso pelo general Odoacro. Este evento marcou o _____.

Os generais germanos formaram os novos Reinos Bárbaros com a legitimação da _____, então herdeira da “voz de Roma” e reconhecida como a detentora da “voz de Deus”.

Esses novos reinos rurais deram origem ao modelo chamado de _____.

ATIVIDADE - 2

ALUNO:

TURMA 7°C

DATA: 16/05/2018

Durante o período medieval, a rigor, é necessário observar 3 elementos fundamentais: A legitimação de poder exercido e reconhecido pela Igreja Católica, O juramento de Fidelidade e os Forais, ou seja, a Carta de Doação de terras.

1. A Igreja pode e deve afirmar que uma lei é injusta por ser contrária à lei natural, ou que determinados costumes ou situações são imorais, ainda que sejam permitidas pelo poder e proponham objetivos contrários à lei de Deus, e, portanto, à dignidade da pessoa humana e ao bem comum. “os fiéis aprendam a distinguir com cuidado os direitos e os deveres que lhes concernem por sua filiação à Igreja e os que lhes competem enquanto membros da sociedade humana. Esforcem-se por conciliá-los entre si, tendo presente que em qualquer assunto temporal devem guiar-se pela consciência cristã, dado que nenhuma atividade humana, nem sequer na ordem temporal, pode subtrair-se ao império de Deus. Em nosso tempo, concretamente, é da maior importância que esta distinção e esta harmonia brilhem com suma clareza no comportamento dos fiéis”.

“Dai a Cesar o que é de Cesar e a Deus o que é de Deus” (Mt 22, 21).

2. Creio em Deus-Pai, todo poderoso,
Criador do céu e da terra e em Jesus Cristo seu único filho, Nosso Senhor.
que foi concebido pelo poder do Espírito Santo
nasceu da Virgem Maria, sofreu sob Pôncio Pilatos, Foi crucificado, morto e
sepultado, desceu a mansão dos mortos, ressuscitou ao terceiro dia, subiu aos
céus, está sentado à direita de Deus Pai, todo poderoso, de onde há de vir a
julgar os vivos e os mortos.

Creio no Espírito Santo, na Santa Igreja Católica,
na comunhão dos Santos, na remissão dos pecados,
na ressurreição da carne, na vida eterna.
Amém.

3. "Em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, Ámen. Eu Afonso, Rei dos Portugueses, filho do Conde Henrique e da Rainha Teresa, e também neto do Rei Afonso o Grande, com a minha mulher, e a Rainha Mafalda, fazemos-te a ti, Mestre Gualdim, esta carta de doação irrevogável de casas e herdades cultivadas e por cultivar, as quais te entregamos, ao pé de Sintra por nosso prazer e pelo fiel serviço que sempre nos prestastes. Damos-te as citadas casas com as suas herdades para que as tenhas, e possuas todos os dias da tua vida, e que após a tua morte tenhas o poder de vender, doar ou testamentar (e mesmo durante a tua vida) a quem quiseses e a quem te agradar. (...)

1. Rei Afonso e a Rainha Mafalda. (Carta de doação das terras de Sintra)
2. O Credo Católico
3. Epístola do Bispo Braulio de Zaragoza a respeito da função política da Igreja

PLANIFICAÇÕES – 1

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	02/05/2018	Turma	7ºC	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Poder.						
Metas Curriculares:		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
Conteúdos							
Promover o entendimento acerca de: 1. compreender quem eram os povos bárbaros; perceber a sua multiplicidade; entender		• Será utilizado como ferramenta a ideia de interatividade e diálogo entre a turma e o professor.		Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		O professor irá oferecer uma ficha para os alunos completarem com os seus apontamentos individuais.	

<p>que o termo é dado pelos romanos.</p> <p>2. Características dos povos germanos e a militarização.</p> <p>3. O juramento de fidelidade.</p> <p>4. As principais causas das invasões bárbaras e os acordos com os romanos.</p> <p>5. Os hunos e suas especificidades.</p> <p>6. A queda do império e a resistência da Igreja</p> <p>7. A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos.</p> <p>8. o poder da conversão cristã para a consolidação dos novos reinos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos farão apontamentos individuais durante a aula, afim de completarem a atividade final. • Se valendo mais das ilustrações do slide, o professor irá intensificar a ideia de espaço cultural e geográfico como identificação cultural. • O professor apresentará a ideia central de maquiavel como consolidação de poder. • Serão utilizados exemplos do cotidiano dos alunos para ilustrar e promover um melhor entendimento. 		<p>A atividade será cronometrada e para cada questão os alunos terão 2 minutos para inserir a palavra que completa o trecho corretamente.</p> <p>A palavras corretas estarão expostas no slide seguinte a atividade, sendo o texto corrigido por completo.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 2

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	16/05/2018	Turma	7C	Aulas N.º		Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégia de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de perceção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média <ul style="list-style-type: none">• O trivium• O quadrivium As Ordens Monásticas		Será observado durante a aula todo o percurso que a Igreja Católica atravessa ao longo de sua consolidação na Europa Ocidental. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias e com questões que serão respondidas oralmente pelos alunos durante o desenvolvimento da aula.		Slide PowerPoint Ficha impressa		Os alunos receberão uma um material com três trechos de textos que compõem as ideias centrais	

A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade	Essas questões abrirão o tema do slide seguinte, conduzindo os alunos ao entendimento global no final da aula. Como fundamentação teórica, o professor irá utilizar referências da hagiografia e elementos teológicos durante todo o discurso da temática.		da aula apresentada. Esse material será lido e debatido junto com os alunos.
-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 3

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	16/04/2018	Turma	7ºD	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Legitimidade de Poder.						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Recursos		Avaliação	
PROMOVER O ENTENDIMENTO ACERCA DE: • A Pax Romana; Crise económica; Crise do Esclavagismo; Fragmentação do poder Central; O Exército Ocioso; A Fragilidade das fronteiras;		• Com base na vivência da turma e seus conhecimentos prévios acerca de tempo e espaço, buscar-se-á promover conclusões em torno dos eventos históricos apresentados.		• Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		• O professor irá promover uma dinâmica em grupo com a qual os alunos deverão produzir um parágrafo explicativo acerca de questões	

<p>O aumento populacional nos centros urbanos; A crise na identidade cultural romana; as “invasões” bárbaras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos; os exércitos particulares e os mercenários nas fronteiras; a nova configuração política e social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo como base as metodologias operatórias, incentivar-se-á os estudantes a completarem os acontecimentos apresentados como forma de dedução, promovendo, assim, um exercício de raciocínio lógico em torno dos movimentos políticos e sociais do período. 		<p>propostas no final da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A atividade será realizada no caderno diário dos alunos e servirá de apoio para os estudos preparatórios para as avaliações.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 4

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	30/05/2018	Turma	7º D	Aulas N.º	47 e 48	Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares: Conteúdos			Estratégias de aprendizagem			Recursos	Avaliação
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de percepção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média O Trivium O quadrivium As Ordens Monásticas			Será observado durante a aula todo o percurso que a Igreja Católica atravessa ao longo de sua consolidação na Europa Ocidental. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias e com questões que serão respondidas oralmente pelos alunos durante o desenvolvimento da aula.			Slide PowerPoint	O professor irá promover uma dinâmica qual os alunos deverão apresentar raciocínios conclusivos oralmente acerca da temática. A atividade será realizada a partir de leituras e exemplos apresentados oralmente pelo professor.

A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade.	Como elemento de fundamentação teórica, utilizaremos conceitos hagiográficos e citações dos Concílios da Igreja, bem como identificações e reflexões em torno da função da fé e sua importância no diálogo com a contemporaneidade social no ocidente.		
--------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

PLANIFICAÇÕES – 5

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: Das invasões bárbaras e da ruralização da economia.							
Data	12/05/2018	Turma	7ºE	Aulas N.º	43 e 44	Observações:	Observar-se-á o processo de fragmentação do império romano e sua relação com os aspetos económicos ao longo da transição e consolidação das estruturas feudais na Europa.
Sumário	DOMÍNIO 3 – (3.1) A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII (Invasões Bárbaras e A Ruralização da Economia Europeia						
Conceitos	Romanização e Identidade; Espaço cultural; Economia; Poder.						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Recursos		Avaliação
PROMOVER O ENTENDIMENTO ACERCA DE: 1. compreender quem eram os povos bárbaros; perceber a sua multiplicidade; entender que o termo é dado pelos romanos.		<ul style="list-style-type: none">Será utilizado como ferramenta a ideia de interatividade e diálogo entre a turma e o professor.Os alunos serão deverão fazer seus apontamentos durante a			<ul style="list-style-type: none">Slides didático-ilustrativos. (apresentados em PowerPoint)		Os alunos irão, com a orientação do professor, completar oralmente um texto de revisão exposto em slide (powerpoint).

<p>2. Características dos povos germanos e a militarização.</p> <p>3. O juramento de fidelidade.</p> <p>4. As principais causas das invasões bárbaras e os acordos com os romanos.</p> <p>5. Os hunos e suas especificidades.</p> <p>6. A queda do império e a resistência da Igreja</p> <p>7. A busca pela subsistência nas zonas rurais; a fuga dos centros urbanos.</p> <p>8. o poder da conversão cristã para a consolidação dos novos reinos.</p>	<p>aula, afim de confrontá-los na atividade final.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com base em associações lógicas, os alunos serão conduzidos ao entendimento da História. • Serão utilizados exemplos do cotidiano dos alunos para ilustrar e promover um melhor entendimento. 		<p>Ao final, todos deverão reproduzi-lo em seus cadernos.</p> <p>Este material servirá de auxílio aos estudos para outras avaliações.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 6

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os século VI e XII							
Data	16/05/2018	Turma	7E	Aulas N.º		Observações:	Nesta atividade, o professor terá como principal objetivo promover a construção de um raciocínio lógico acerca das formas de poder e suas relações com a sociedade.
Sumário	A VIVÊNCIA RELIGIOSA NO OCIDENTE EUROPEU MEDIEVAL						
Conceitos	Igreja, Poder, Legitimação, Ordens Religiosas, Vida no medievo e Monaquismo						
Metas Curriculares: Conteúdos			Estratégias de aprendizagem				Avaliação
			Recursos				
A Circulação de Poder da Igreja A legitimação do poder Católico Os campos de perceção social Os Medos da Idade Média A educação na Idade média <ul style="list-style-type: none">O trivium			O professor utilizará as referências de composição social e suas transformações como percurso historiológico para o entendimento do tema geral. Para tanto, os slides estão organizados em cadeias de conclusão, onde um tema explica o anterior e propõe a reflexão do slide seguinte.			Slide powerpoint Ficha impressa	Os alunos receberão uma ficha em que irão completar os conceitos a partir da interpretação

<ul style="list-style-type: none"> • O quadrivium <p>As Ordens Monásticas A vida nos mosteiros A Igreja Católica e sua pluralidade</p>	<p>Como fundamentação teórica, o professor irá utilizar referências da hagiografia e elementos teológicos durante todo o discurso da temática.</p>		<p>do texto e da compreensão dos conteúdos apresentados durante a aula.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 7

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII						
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII						
Data	10/01/2019	Turma	9º C	Aulas N.º		Observações:
Sumário	CRISES, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 30					
Conceitos	Aspetos económicos, políticos e sociais da Crise de 1929; Formação de modelos de gestão política; Xenofobia, Preconceito e Nacionalista; e Período Entreguerras					
Metas Curriculares: Conteúdos			Estratégias de aprendizagem		Recursos	Avaliação
Nesta aula temos por meta primária fazer com que os discentes possam conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social, bem como identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA. Observar-se-á a importância de reconhecer na “Crise de 1929” características das crises cíclicas do			Aula expositiva dialogada. Serão observadas imagens e construções artísticas do período como ferramentas de análise para a compreensão do pensamento comum		Slide PowerPoint Livro Didático (Manual) Ficha impressa	Verificar se os estudantes são capazes de ler e compreender as informações presentes no texto do manual e nas imagens.

<p>capitalismo liberal e descrever as consequências do <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929.</p> <p>Observar-se-á também a o processo de mundialização da crise, enfatizando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade.</p> <p>No contexto, serão buscados o conhecimento e a compreensão das respostas dos regimes relação dos efeitos da Grande Depressão e do crescimento do fascismo com as tentativas de formação de governos de unidade nacional e de Frentes Populares.</p>	<p>social, bem como das dificuldades e entraves proporcionados pela crise e pelo sistema de gestão político.</p>		<p>Verificar se os estudantes são capazes de organizar e classificar as informações apresentadas oralmente.</p> <p>Verificar se os estudantes são capazes de expressar opiniões com bases teóricas frente as ideologias políticas descritas no decorrer do período.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PLANIFICAÇÕES – 8

Domínio: A EUROPA DO SÉCULO VI AO XII							
Subdomínio: A vivência religiosa no Ocidente europeu entre os séculos VI e XII							
Data	24/01/2019	Turma	9º B	Aulas N.º		Observações:	Serão utilizadas referências pedagógicas de metodologias integracionistas durante todo o processo de ensino aprendizagem. Este processo terá por objetivo desencadear a participação dos estudantes e analisar a capacidade de verbalizar suas percepções acerca dos temas apresentados.
Sumário	CRISE, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 1930						
Conceitos	Aspetos económicos, políticos e sociais da Crise de 1929; Formação de modelos de gestão política; Xenofobia; Preconceito; Nacionalismo; Período Entre Guerras						
Metas Curriculares: Conteúdos		Estratégia de aprendizagem			Recursos		Avaliação
Nesta aula temos por meta primária fazer com que os discentes possam conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social, bem como identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de		Aula expositiva dialogada. Serão observadas imagens e construções artísticas do período como ferramentas de análise para a compreensão do pensamento comum social,			Lousa Manual		Verificar oralmente se os estudantes são capazes de ler e compreender as informações presentes no texto do manual e nas imagens.

1929 nos EUA. Dentro deste contexto, observar-se-á a importância de reconhecer na “Crise de 1929” características das crises cíclicas do capitalismo liberal, além de descrever as consequências do <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929. Observar-se-á também as razões o desencadeamento da formação dos regimes totalitários na Europa.	bem como das dificuldades e entraves proporcionados pela crise e pelo sistema de gestão político.		Verificar se os estudantes são capazes de organizar e classificar as informações apresentadas oralmente. Verificar se os estudantes são capazes de expressar opiniões com bases teóricas frente as ideologias políticas descritas no decorrer do período.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

À Educação.

Por ter me salvado de todos os males
que a vida já havia reservado para mim.